

# ВІСНИК

---

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

№ 7 (170) КВІТЕНЬ

2009

**2009 квітень № 7 (170)**

**ВІСНИК**  
**ЛУГАНСЬКОГО**  
**НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Частина 1**

Заснований у лютому 1997 року (27)

Свідоцтво про реєстрацію:

серія КВ № 14441-3412ПР,

видане Міністерством юстиції України

14.08.2008 р.

Друкований орган

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(протокол № 8 від 27 березня 2009 р.)

Виходить 2 рази на місяць

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

*Головний редактор* –  
доктор педагогічних наук  
професор **Харченко С. Я.**  
*Перший заступник головного  
редактора* –  
доктор філологічних наук,  
професор **Синельникова Л. М.**  
*Заступник головного редактора* –  
доктор філологічних наук,  
професор **Ужченко В. Д.**  
*Відповідальний секретар* –  
доктор філологічних наук,  
професор **Галич О. А.**  
*Члени редколегії:*  
доктор педагогічних наук  
професор **Курило В. С.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Ваховський Л. Ц.**,  
доктор педагогічних наук,  
професор **Хриков С. М.**,  
доктор педагогічних наук,  
професор **Чиж О. Н.**,  
доктор педагогічних наук,  
професор **Алфімов В. М.**,  
доктор педагогічних наук  
професор **Гавриш Н. В.**  
**Засновник** – Луганський  
національний університет  
імені Тараса Шевченка

*Збірник наукових праць, ліцензований  
ВАК України за напрямками:  
педагогіка, історія, філологія, біологія*

(Бюлетень ВАК України. – 1999. –  
№ 4 (12))

Матеріали номера друкуються  
мовою оригіналу

## CHIEF EDITORIAL BOARD:

*Editor-in-chief* –Doktor of  
Pedagogics Prof. **Kharchenko S. Y.**

*First Deputy* –Doctor of Philology  
Prof. **Sinelnikova L. M.**

*Deputy* – Doctor of Philology  
Prof. **Uzhchenko V. D.**

*Executive secretary* – Doctor of  
Philology Prof. **Galich O. A.**

### *Editor Board Members:*

Doktor of Pedagogics  
Prof. **Kurylo V. S.**,  
Doktor of Pedagogics  
Prof. **Vakhovkiy L. Z.**,  
Doktor of Pedagogics  
Prof. **Khrycov E. M.**,  
Doktor of Pedagogics  
Prof. **Chizh O. N.**,  
Doktor of Pedagogics  
Prof. **Alfimov V. M.**,  
Doktor of Pedagogics  
Prof. **Gavrysh N. V.**  
**Founder** – Luhansk Taras  
Shevchenko National  
University

*The collection of studies on  
Pedagogic, History, Philology,  
Biology licensed by the Higher  
Attestation Board of Ukraine (HAB)*

(Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. –  
No. 4 (12))

The materials are published in  
the original

Видавництво Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»:

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.  
e-mail: [mail@luguniv.edu.ua](mailto:mail@luguniv.edu.ua)

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009.

## ЗМІСТ

1. Пономарьова О. М. ВІДКРИТТЯ ДРУГОЇ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ „ФОРМУЛА ТВОРЧОСТІ: ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ”.....	6
2. Азарова Л.Г., Сіренко Т.М. ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ У СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ.....	7
3. Алдакімова В.О. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ НА КУБАНІ (20-30-ті рр. ХХ ст.).....	11
4. Бахов І.С. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЛІНГВІСТІВ.....	15
5. Бодрова Т.О. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	21
6. Бойко І.О., Крашенинников В.М. ПРИНЦИПИ ГРАФІЧНОГО ПРЕДСТАВЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	26
7. Бірюков М. Ю. РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ У СВОЄРІДНИХ ВИДАХ ГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА – ПЛАКАТ, КАРИКАТУРА ТА КНИЖКОВА ІЛЮСТРАЦІЯ.....	29
8. Брежнєва О.Г., Щербакова К.Й. КРИТЕРІАЛЬНО- ОРІЄНТОВНІ ТЕСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	35
9. Ван Чжен Цюан. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ .....	44
10. Вейда С.В. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	52
11. Вербицький В.В. ВПЛИВ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	56
12. Вороніна М.В. ВПЛИВ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ТЕМАТИКИ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-МОДЕЛЬСРІВ ОДЯГУ.....	61
13. Гаврилова Л.Г. ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ „ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ „МИСТЕЦТВО” ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	66
14. Гервас О.Г. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ВИГОТОВЛЕННЮ ДЕКОРАТИВНИХ ВИРОБІВ ТЕХНІКОЮ «ІЗОНІТКА».....	72

15. <b>Гоголева О.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ.....	77
16. <b>Горбунова Н.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТВОРАМИ.....	81
17. <b>Гречина О.М.</b> ФОРМУВАННЯ ПСИХО-ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ ЛІТЕРАТУРИ).....	91
18. <b>Губар Я.В.</b> ПОНЯТТЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЦІННОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ.....	95
19. <b>Дубова Н.В.</b> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	100
20. <b>Зайцева А.В.</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	104
21. <b>Ірдиненко К.О.</b> ТВОРЧІ ПОШУКИ ФРАНЦУЗЬКИХ ЕСТЕТИКІВ-ПОЗИТИВІСТІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	110
22. <b>Калашник М.П.</b> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ КОМПОЗИТОРА.....	114
23. <b>Каминін В.Є.</b> РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВІЗАЖИСТА.....	119
24. <b>Клещерова І.М.</b> ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	126
25. <b>Козир А.В.</b> АКМЕОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ.....	130
26. <b>Корнєєва О.Л.</b> ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	137
27. <b>Крашенинников В.М., Криворучкін В.І.</b> ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ.....	143
28. <b>Лєсовець Н.М.</b> ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ДОКУМЕНТАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ.....	148
29. <b>Лященко В.С.</b> ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	152
30. <b>Мала Т.В.</b> РОЗВИТОК ЦІЛІСНОГО БАЧЕННЯ ОБРАЗУ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ЗА ДОПОМОГОЮ НАЧЕРКІВ.....	159

31. Музика <b>О.Я.</b> ПРОБЛЕМАТИКА КОЛЬОРОСПРИЙНЯТТЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЖИВОПИСУ.....	164
32. Мурзіна <b>А.В.</b> , Роменкова <b>О.П.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	169
33. Муромець <b>В.Г.</b> ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ .....	173
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>177</b>

**ВІДКРИТТЯ ДРУГОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ  
„ФОРМУЛА ТВОРЧОСТІ:  
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ”**

Сучасна людина існує у складному середовищі, у якому велику роль відіграє мистецтво, яке спонукає до самоусвідомлення, до філософських роздумів, до дії, до великого прогресу людства. Велике різнобарв'я художніх мов, що існують у сучасному просторі, ознаками якого є візуалізація інформаційного середовища, глобалізація мереж комунікаційних зв'язків, створюють систему впливових чинників на формування світогляду, естетичного смаку, інтересів, потреб, естетичних орієнтацій студентів і молоді.

Мистецтво, на думку багатьох дослідників, це велике, потужне інформаційно-комунікативне поле і спілкування з ним створює передумови набуття не тільки художнього досвіду, але й досвіду людського існування взагалі. У процесі взаємодії особистості з мистецтвом завжди актуалізуються образи історії людства, образи минулого, фрагменти індивідуальної й людської пам'яті.

Сучасні вчені, дослідники продовжують вести важливий діалог з актуальних проблем і питань мистецької освіти, за напрямками пошуку шляхів активної, творчої взаємодії митців, дослідників, педагогів, що відкриває великі можливості у сфері креативного розвитку особистості.

Цей збірник праць присвячен актуальним питанням і проблемам мистецької освіти й друкується за матеріалами Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції „Формула творчості: теорія і методика мистецької освіти”.

Конференція присвячується актуальним проблемам і питанням мистецької освіти, новітнім підходам, педагогічним технологіям, творчим напрямкам сучасної освіти та виховання, проблемам мистецького та мистецтвознавчого пошуку, творчим реаліям сьогодення.

Основні тематичні напрями роботи конференції: концептуальні засади сучасної мистецької освіти; професійна підготовка майбутніх учителів: новітні підходи та технології; актуальні проблеми культурологічної освіти; інтеграція мистецтв в освітньому просторі; теоретичні та методичні засади розвитку музично-педагогічної, образотворчої, хореографічної, дизайнерської освіти; формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді; теорія та історія мистецтва; поліхудожнє виховання; теоретичні та методичні засади арт-педагогіки тощо.

**О.М. Пономарьова**

УДК 784.9:378

Л.Г. Азарова, Т.М. Сіренко

### **ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ВОЛІ У СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ**

Співацька діяльність – найважчий вид мистецтва, і біографія будь-якого видатного співака барвить фарбами, що свідчать про волю, яка допомагала йому долати багато перешкод на шляху до оволодіння мистецтвом співу. Достатньо згадати, наприклад, біографії Ф.І. Шаляпіна, А.В. Нежданової та Л.В. Собінової, прочитати книги про співаків В.П. Шкафера та С.Ю. Левика, щоб зрозуміти, скільки перешкод навіть до простого професіоналізму, не говорячи вже про висоту мистецтва, зустрічається на шляху молодого співака. Повсякденна практика й історія вокального мистецтва показують, що справжнього професіоналізму у співах найчастіше за все досягають співаки з яскраво вираженими вокальними якостями, з «акторським характером», як іноді говорять. І навпаки, саме неповноцінність психологічного комплексу, і в основному волі, заважає більшості тим, хто навчається співам, досягти видатних результатів [1, с. 125].

Стаття присвячена проблемам розвитку вольових якостей у студентів-вокалістів і засобам подолання їхнього страху перед публічними виступами, що нерідко не дає можливості до кінця розкритися співаку й у подальшому приводить до вкрай негативного результату.

Мета статті: проаналізувати проблеми, пов'язані з вихованням волі у студентів-вокалістів, допомогти викладачам, які починають викладати вокал, уміло й професійно вирішувати цю проблему в класі.

Молоді співаки, які погано розвиваються, зазвичай звинувачують оточуючі обставини, посилаються на всілякі об'єктивні причини, однак, як правило, причина криється в них самих, у слабкості їх волі, у малому розвитку інтелекту, недостатній працездатності тощо. У тому й сила вольової людини, що вона може підкорити своє життя досягненню поставленої мети. Коли говорять про жертвне ставлення до мистецтва – це притаманне всім видатним співакам, – то мають на увазі вольові дії, спрямовані до єдиної мети й пов'язані з багатьма обмеженнями в інших сферах життя. Жертвне ставлення примушує нас діяти, напружувати волю, увагу, мислення.

Під волею розуміється здатність свідомо, планомірно й невідступно діяти для досягнення мети. Успіх у будь-якому вигляді діяльності пов'язаний з волею людини.

В основі вольової діяльності містяться діючі бажання. Адже бажати можна й гарної погоди. Але це пасивне бажання. Активне



бажання спонукує сягати поставленої мети. Тільки сильні мотиви примушують напружувати волю.

Вольовий акт завжди є свідомим і здійснюється у формі низки психічних процесів: потреба примушує нас шукати засіб її задоволення. Це приводить до усвідомлення мети. Для цього ми здійснюємо подумки низку операцій і міркувань, які приводять до визначеного рішення. Слідом за цим вже відбувається здійснення рішення, тобто власне вольове дійство, і пов'язане з ним подолання перешкод. Фактичне дійство, що відбувається завжди у формі м'язової діяльності, є кінцевою й найважливішою ланкою цього ланцюга.

Дійсно, якщо подивитися, наприклад, як здійснюється вольовий акт під час виступу студента на концерті, то можна легко виявити всі ці характерні моменти.

Багато залежить від фізіологічного стану співака, його настрою та врешті-решт від ступеня підготовки. Якщо студент виступає з гарно вивченим твором, не відчуває складності в техніці виконання, він, зазвичай, може, як ми говоримо, «узяти себе в руки» і гідно виконати вокальну програму.

Іноді, уже з перших нот, голос звучить, іноді, десь починаючи з другого куплету, зрідка – наприкінці твору. Велике хвилювання відчувають студенти першого курсу, більш упевнено звучить голос у студентів старших курсів.

Провідним у цьому дійстві є реалізація мети – стати артистом – співаком, що пов'язано з прагненням досягнути співацьке мистецтво. Конкретний виступ, що потребує енергії, волі та викликає низку негативних емоцій (страх, хвилювання тощо), лише один з моментів на шляху до досягнення цієї мети. Вийти на естраду й виконати поставлене завдання – виконати програму відповідно до задуманого виконавського плану – це вольовий вчинок [1, с.126].

Воля виявляється в реалізації прийнятого рішення. Мало бажати, важливо виконувати поставлені завдання, прийняті рішення. Водночас з внутрішньою боротьбою, яка супроводжує прояв волі, актору на шляху до мети з перших же кроків необхідно долати зовнішні перешкоди: конкурс при вступі, труднощі протягом низки років в опануванні професії, публічні виступи, вокальні конкурси.

Особливо яскраво виявляється воля під час участі в конкурсах. Як правило, усі учасники приїздять гарно підготовленими й дуже впевненими в тому, що добре зможуть виступити та здобути призове місце. Саме на конкурсах виявляються всі риси характеру (нерідко приховані) як позитивні, так і негативні. Естрадне відділення Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка щорічно бере участь у конкурсах різноманітних рангів: від міських і обласних до всеукраїнських і міжнародних.

У конкурсах беруть участь студенти 3 – 4-х курсів, зрідка – студенти 2-го курсу. Участь у конкурсі надає можливість підвищити

свою самооцінку, виховує волю до перемоги, допомагає становленню особистості співака.

Не слід змушувати студента брати участь у концерті або конкурсі, якщо він цього не хоче. Іноді студенти самі пропонують поставити їх у концертну програму або відправити на конкурс. Як правило, це усвідомлене прагнення – починаючий співак бажає випробувати себе. Педагогу слід обережно підходити до таких бажань співаків-початківців, тому що якщо виступ буде невдалим – це породжує невпевненість у своїх силах, своїх можливостях. І до перемог, і до поразок слід студентів готувати.

Ми б рекомендували, перш ніж посилати на міжнародний фестиваль, взяти участь у менш відомому конкурсі або фестивалі – виступити на обласному, міському конкурсі тощо. Якщо є можливість – узяти участь у запису на обласному телебаченні. Це дозволить співакові реально себе оцінити й побачити себе осторонь.

Вольова людина на уроці зібрана, підтягнута, не відволікається, сконцентрована на виконанні поставленого педагогом вокально-технічного або виконавського завдання. Та й поза класом уміння дотримуватися суворого режиму дня й роботи потребує вольових зусиль. Від цього значним чином залежить успішність кожного уроку, врешті-решт наближає учня до мети.

Вольові зусилля можуть мати різноманітний характер, але вони завжди свідомі й завжди пов'язані з подоланням труднощів: відволікаючими обставинами, активізацією мислення, напруженням пам'яті, загостренням своїх відчуттів, що супроводжують спів. Нарешті, співак м'язово працює, а всіляка робота м'язів здійснюється вольовим зусиллям. Зовнішній прояв волі завжди пов'язаний із м'язовою роботою. У співі, коли приводиться в дію великий і складний комплекс м'язів голосового, дихального та артикуляційного апаратів, необхідне визначене напруження на погоджену їх роботу, на виконання стереотипів, ще більше – на вдосконалення навичок, вироблення нових, що більше задовольняють нас.

Фізіологічно вольове зусилля пов'язане з подоланням гальмівних процесів, з подоланням інертності нервової системи, із заміною або руйнуванням стереотипів. В іншому ж довільний, тобто вивчений рух, виконується автоматично. Однак у свій час здійснення кожного довільного дійства вимагало волі, яка в подальшому за автоматизацією навичок уже відіграє роль пускового механізму цього руху. У співах таким моментом, де воля виявляється найбільш чітко, є їх початок.

Воля, як і інші психічні категорії, не є чимось природженим. Воля, як говорять, кується у процесі діяльності людини. Є моменти, котрі послабляють її, інші сприяють розвитку. Тому кожен, хто бажає працювати над розвитком вольових якостей, повинен їх знати.

Від менш складного до складного – цей принцип підходить і до виховання волі майбутнього соліста-вокаліста.

М'язові рухи – найпростіший вияв волі; щоб оволодіти складними рухами, необхідно спочатку оволодіти простими. Поступове ускладнення завдань, підвищення труднощів буде розвивати волю співака в їх подоланні. Непосильні завдання будуть розбещувати волю, демобілізувати її. Тренування волі на подолання малих перешкод укріплює її, і врешті-решт людина стає здатною виконувати дуже складні завдання, що потребують рішучості, витривалості. Свідома мета – та, що залежить від світогляду людини, від її потреб.

Рішення, які приймаються для досягнення мети, повинні бути завжди виконані. Для того, щоб виробити в собі волю, необхідно починати з невеликого; раз прийняте рішення будь-що виконати – так розвивається почуття обов'язку. Необхідно виробляти в собі почуття відповідальності перед самим собою і перед оточуючими за свої дії та вчинки.

Сучасний співак повинен бути вольовою людиною. Від вольових зусиль залежить його майбутня кар'єра. Усе життя йому необхідно буде долати проблеми, що будуть виникати в його професійному співацькому житті. Від розвитку його волі нерідко залежить його майбутнє.

Підсумовуючи сказане, стає зрозумілим, що вольова людина – це та, яка переконана у важливості й правильності поставленої перед собою мети, яка свідомо присвятила себе мистецтву й це рішення проводить неухильно й планомірно, не зважаючи ні на які перешкоди, з енергією та наполегливістю [2, с.199].

#### Література

1. **Дмитриев Л.Б.** Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2007. – 15 с.
2. **Исаева И.О.** Эстрадное пение. Экспресс-курс развития вокальных способностей / И.О. Исаева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 319 с.
3. **Общая психология** : курс лекций для первой степени педагогического образования. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
4. **Менабени А.Г.** Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.

Clause is devoted to problems of development of will. On examples development of strong-willed efforts is analyzed and ways of the decision of some problems with which the future singer collides are offered.

УДК 37

**О.В. Алдакімова**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ НА  
КУБАНІ  
(20 – 30-ті рр. ХХ ст.)**

Особистість в Україні не можна уявити без нації, без усвідомлення консолідуючої ролі українського народу, бо його національна самосвідомість ґрунтується на розумінні заповітної причетності до України й відчутті відповідальності за її долю. Такими вимальовуються перед нами ті уявлення, що можуть забезпечити реальний погляд на завдання й мету освіти.

Проблема створення національних шкіл після розпаду СРСР набула особливої актуальності й принципово іншого трактування останнім часом. Згідно з національною доктриною розвитку освіти в Україні, у ХХІ сторіччі одним з найважливіших завдань є виховання прихильної до загальнолюдських цінностей, здатної до міжособистісного й міжкультурного спілкування людини культури. Саме така людина повинна ввібрати в себе багатства культурної спадщини свого народу й народів інших країн, прагнути до взаєморозуміння з ними.

Українці, які мешкають на пострадянському просторі, намагаються зберегти національну культуру, мову, звичаї свого народу. Повноцінно вирішити це важливе завдання неможливо без розвитку українськомовної шкільної освіти в зарубіжних країнах. Наприклад, ще в 20-30 роках минулого сторіччя на Кубані діяли школи з українською мовою навчання.

Педагогіка має авторитетні джерела, у яких висвітлено питання розвитку національних шкіл. Серед них роботи В.Г. Гальцева, І.І. Горлова, В.І. Ляха, А.І. Мананаєнка, Н.А. Волобуєвої. На цьому тлі нечисленними залишаються дослідження в галузі вивчення історії етнічних і культурно-побутових процесів культурного становлення в роки радянської влади, зокрема Ю.О. Болдирєва, А.В. Авраменка, О.В. Баранова, А.І. Коваліва, І.Я. Куценка, В.Є. Щетнева, Є.В. Смородиної та ін. Відсутні роботи, що роз'яснювали б культурно-освітні аспекти проведення українізації на Кубані в перший період ХХ століття. Отже, основна мета публікації – висвітлити специфіку розвитку української освіти на Кубані у 20-30-х рр. ХХ ст.

Найбільший інтерес викликають ті періоди в історії Кубані, коли вівся інтенсивний пошук розв'язання проблем шкільної освіти, тобто перша половина ХХ ст. Аналіз процесу розвитку національної освіти в регіоні змусив нас звернутися до історії заселення Кубані і його етнологічних характеристик. Населення басейну річки Кубань етнічно неоднорідне. За даними історика Е.Д. Феліцина, на території, де були

поселені чорноморські козаки, через три роки після початку переселення налічувалося близько 25 тисяч жителів, серед них близько 30% колишніх запорізьких козаків, 40% „мисливців” з вільних людей, які служили з чорноморцями в Турецьку війну, мешканців Єкатеринославського, Київського, Чернігівського, Харківського, Воронежського, Новгород-Сіверського й іншого намісництв [2].

Програма культурної революції й ліквідації неписьменності серед національних меншин, розроблена відповідно до багатонаціонального характеру населення краю, передбачала відкриття українських, вірменських, татарських, німецьких, грецьких та інших національних шкіл.

Перепис населення 1926 року за народностями засвідчив, що відсоток українського населення на Кубані значно перевищував дані відносно інших народностей. У сільській місцевості мешкало 1278134 особи. З них росіян – 384462 особи (30,01%), а українців – 850982 особи (66,58%) [1].

Усі національності, що населяли область, отримали право організації навчання рідною мовою в школах і вищих навчальних закладах. Школи відкривали там, де було не менше 25 учнів однієї вікової групи певної національності. Кубанське керівництво, органи Народного комітету освіти в крайовому центрі й на місцях проводили продуману політику, спрямовану на створення мережі національних шкіл. До 1923 – 1924 навчального року школами з навчанням рідною мовою було охоплено 50% дітей національних меншин [2].

У станицях, де проживали російські й українські козаки, відбулася асиміляція мов, що призвело до створення особливого «кубанського говору». Тому під час проведення українізації на Кубані Наркомпросу довелося зіткнутися з труднощами. Побутувала думка про те, що українська мова «незрозуміла» для місцевого населення, що це «галицька» мова й необхідно дати населенню мову Т.Г. Шевченка. З огляду на це актуальною стала політико-просвітницька робота. Ціла низка директив крайових й окружних партійних і радянських організацій указували на необхідність зробити цю роботу масовою. За дорученням Окружного виконавчого комітету спеціально створена Окружна комісія з українізації розробила типову схему просвітницької роботи, у якій було подано практичні поради щодо її реалізації серед населення в районах і станицях. М. Лола в журналі «Новим шляхом. Масова робота коло українізації в районах, що українізуються», що видавався в 20-ті роки в м. Краснодарі, звертає увагу на те, що заходи, спрямовані на українізацію, необхідно було провести на місцях протягом тижня. Передусім рекомендували облікувати актив районних працівників, які володіють українською мовою і можуть очолити цю роботу в станицях [3]. У районному центрі й у станицях проводили інструктаж з працівниками, які призначені для роботи серед населення з питань українізації. На загальностанічних зборах порушували питання про

національну політику Радянської влади й партії і, як наслідок, необхідність українізації. Доповіді й бесіди повинні були бути українською мовою. Відповідальні працівники, які зовсім не володіли українською мовою, виголошували доповіді російською, однак усі назви ухвал, організацій, графік роботи їм слід було подати українською мовою. У станицях питання національної політики й українізації обговорювали спочатку з активом батраків, бідноти й середняків. Вони ж мали право вимагати від доповідачів повідомлень українською мовою [4].

Відбувалися пленуми станичної ради, де також обговорювали питання українізації і складали загальностаничний план її впровадження. Усі оголошення, повідомлення, накази станична рада, правління колгоспу, споживчий союз, хата-читальня й інші громадські організації обов'язково повинні були публікувати українською мовою.

Драмгурткам рекомендували поставити на станичній або шкільній сцені п'єси, присвячені українізації та посівній кампанії.

У школах і хатах-читальнях організовували виставки української літератури, обговорювали літературні твори, рекомендовані районними інспекторами Відділу народної освіти. У старших групах шкіл підвищеного типу, де викладалася українська мова, організовували бригади учнів для роботи з населенням щодо українізації. У школі, хаті-читальні, лікнепі організатори під час проведення зборів учнів і батьків з питань національної політики, українізації та обговорення поточних справ також виступали українською мовою [5].

Стіннівки в тих станицях, де проводилася українізація, випускалися українською мовою. У них висвітлювалися питання національної політики й українізації.

Українська література, а особливо література про колективізацію й весняну посівну кампанію, була в кожній хаті-читальні в достатній для читачів кількості. Також усю наявну на полицях кооперативів українськомовну літературу виставляли на чільне місце.

У кожній хаті-читальні щодня практикували «живу газету» (читання вголос) українських газет і популярних книг. Про час проведення «живої газети» станичників повідомляли заздалегідь.

Такі ж заходи щотижня практикували в українських школах і в школах, де були українські групи. Райони й станиці, які мали стаціонарні або пересувні кінотеатри, вимагали від Радкіно картин з українським змістом і текстом [6].

Окружна комісія з метою проведення українізації призначала бригади обстеження й практичної допомоги в районах і станицях.

У 1928 році була проведена перевірка деяких шкіл з відкритими при них українськими шкільними групами. Результати проведених у 1927/28 навчальному році численних перевірок шкіл, а також матеріали останньої конференції вчителів-українців засвідчили, що українські

школи в Кубанському окрузі потребують певної й чіткої системи управління [6].

17 липня 1928 року в Краснодарі відбулася нарада з питань українізації Кубані. Цьому передувала робота комісії ВЦРТК і ЦКК, що проводила анкетування населення, визначала відмінності в культурно-побутовому устрої й мові (порівняно з населенням УРСР), з'ясовувала, які соціальні групи підтримують українізацію, а які ні. Кампанія з українізації тривала ще чотири роки [7].

Українськомовна національна школа стала своєрідним етнокультурним феноменом, який «підтягував» учнів, які недостатньо володіють українською мовою й лише частково підготовлені до навчання нею. Проте ці школярі прагнули оволодіти українською мовою, бо вважали її основним індикатором належності до домінуючого на Кубані етносу.

Історико-педагогічний аналіз процесу розвитку української освіти в кубанському регіоні свідчить про те, що він був достатньо суперечливим: з одного боку, сприяв активізації шкільної освіти в Кубані, зміцненню її зв'язків з українською освітньою системою, але з іншого – збіднював зміст і навчально-методичне забезпечення кубанської шкільної справи, оскільки переважна частина навчального матеріалу була російськомовною.

У цілому навчально-методичне забезпечення процесу навчання в кубанських українськомовних школах можна визнати задовільним. Практично з усіх навчальних предметів були підручники українською мовою (їх налічувалося близько ста). Створювалися підручники й у Кубані з урахуванням її етнокультурної ситуації. Так, професор Краснодарського педагогічного інституту І.В. Шаля видав низку підручників, зокрема підручник «Українська мова», що витримав вісім видань і став основним для кубанських шкіл. Кілька підручників з української мови й літератури для кубанських шкіл було видано П.В. Гребенником.

Проте, великим гальмом у роботі української школи була недостатня забезпеченість дитячою літературою українською мовою і відповідною літературою для вчителя. Мали місце окремі випадки невчасного забезпечення українськомовних шкіл підручниками.

Слід зазначити, що в процесі створення національної української школи в Кубані було допущено поспішність, непродумані рішення, організаційні помилки, особливо стосовно таких проблем змісту освіти, як місце і роль російської мови в українській школі, українознавства й української мови в російській, але українізованій школі. Незважаючи на вжиті заходи з підготовки педагогічних кадрів для українських шкіл, фахівців з української мови й літератури не вистачало.

Отже, специфіка української національної школи на Кубані як етносоціокультурного феномена полягала в тому, що вона стимулювала

зміцнення етнокультурної самобутності, розвитку відчуття національної гідності в учнів. Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити всі аспекти порушеної проблеми. Подальшим перспективним напрямком може стати визначення особливостей підготовки педагогічних працівників для роботи в українських школах на Кубані.

#### Література

1. **Всесоюзная** перепись населения 1926 г. – Т. 5. – М., 1928. – С. 252 –255. – Табл. X. 2. **Государственный** архив Краснодарського края.– Ф. 2. .– Оп. – 1.– Д. 105. – С. 23. 3. **Государственный** архив Краснодарського края. – Ф. 1. – Оп. – 1. – Д. 206. – С. 170 – 171. 4. **Лола М.** Масова робота коло українізації в районах, що українізуються / М. Лола // Новим шляхом. Громадсько-педагогічний журнал. – Краснодар, 1930. – С. 33 – 34. 5. **Сергійчук В.** Українізація Росії. Політичне ошуканство українців російською більшовицькою владою в 1923 – 1932 роках / В. Сергійчук. – К.: Укр. видавничча спілка, 2000. 6. **Березін М.** Доля робітників у колгоспному будівництві й українізація районів Кубанщини / М. Березін // Новим шляхом. Громадсько-педагогічний журнал. – Краснодар, 1930. – С. 34 – 35. 7. **Хвилі Кубані** // Неперіодичний збірник громади українців з Кубані. – Прага, 1927. – С. 22.

In the article a campaign on ukrainizatsii of population is displayed and creation of national schools on Kuban in a period with 1921 – 1932 Materials of the archived sources, reflecting the events related to realization of Program of cultural revoution and liquidation of illiteracy among the national minorities of region, are used. Statistical data about national composition of population of the Kubanskogo edge at the beginning of XX age are also resulted.

УДК 811:378

**І.С. Бахов**

### **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЛІНГВІСТІВ**

У сучасних умовах інтеграції України у світовий освітній та інформаційний простір стрімке зростання міжнародних контактів ставить усе більшу кількість комунікантів перед необхідністю подолання не лише мовного, а й культурно-ментального бар'єру між представниками різних культур. Відомо, з якою зневажливістю сприймаються помилки в мові іноземців представниками носіїв мови, проте культурні помилки та



міжкультурні непорозуміння зазвичай сприймаються набагато чутливіше, часом спричиняючи міжкультурні конфлікти. Нові обставини життя висувають нові вимоги до підготовки фахівців у галузі іноземних мов та міжкультурної комунікації. Сучасному суспільству потрібні не просто викладачі та перекладачі, а набагато ширше – спеціалісти з міжнародного та міжкультурного спілкування. Це виходить за межі простого знання мови, яким аж ніяк не обмежується спілкування людей.

У процесі навчання студенти повинні оволодіти вміннями, виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культур, визначати причини порушення міжкультурної комунікації й ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації, що були викликані міжкультурними відмінностями. Таким чином, до завдань професійної підготовки студентів-лінгвістів належить вивчення міжкультурних відмінностей, що дає змогу чіткіше усвідомлювати особливості своєї культури, більш ефективно взаємодіяти з представниками іншої культури, уникати міжетнічного напруження й може слугувати керівництвом до дії у ситуації етнічних конфліктів.

На сучасному етапі перед освітою постає принципово нове й важливе завдання, яке визначено в доповіді ЮНЕСКО, про глобальні стратегії розвитку – навчити людей жити разом. У цьому зв'язку особливий інтерес українських та зарубіжних спеціалістів викликає проблема осолодіння студентами моделями поведінки через безпосереднє застосування іноземної мови вербальними та невербальними моделями поведінки, які прийняті в іншій лінгвокультурній спільноті, усвідомлення ними національно-специфічних особливостей сприйняття світу іншомовними представниками, що в цілому веде до формування міжкультурної компетентності.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти у напрямку підготовки дипломованих спеціалістів «Лінгвістика і міжкультурна комунікація» визначає перелік знань і умінь, які певною мірою можна вважати відображенням компетентності випускника. Проте у стандарті не враховуються світоглядний, особистісний, поведінковий рівні. У вимогах до рівнів підготовки випускника зазначено, що він повинен розуміти особливості міжособистісної й масової комунікації та мовної взаємодії, при цьому не зазначені суто міжкультурні компетенції.

Основні положення Закону України «Про освіту» зобов'язують нас ставити питання не лише про предметно-діяльну підготовку спеціалістів у межах вищої професійної освіти, але, що є особливо важливим, про загальнокультурний розвиток людини.

У зв'язку з цим одним із завдань лінгвістичної освіти стає пошук оптимальних засобів залучення студентів до культури своєї країни та країни, мова якої вивчається, що забезпечує позитивний розвиток особистості та її самосвідомості внаслідок набування нового мовного й культурного досвіду. Пріоритет педагогічного аспекту в дослідженні з

проблеми формування міжкультурної компетентності проявляється у тім, що він не визначає лінгвістичні якості особистості, але завдяки розвитку самостійності, активності, емпатії, ціннісних орієнтацій робить особистість здатною до міжкультурної взаємодії. Наше звернення до науково-дослідної роботи в цьому розумінні зумовлене наявністю у сучасному соціумі низки протиріч між:

– оціалним замовленням суспільства вищій школі на підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які володіють міжкультурними знаннями й уміннями, які готові відкрито сприймати та розуміти інший спосіб життя, та способами організації процесу навчання іноземних мов, що склалися;

– обсягом знань студентів про країну, мова якої вивчається, її культуру та відсутністю умінь активно використовувати ці знання для вирішення конкретних завдань, пов'язаних з міжкультурними відмінностями; вимогами педагогічної практики й нерозробленістю критеріїв та механізмів формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів.

Саме тому актуальність і необхідність вивчення зазначеної проблеми, з одного боку, та її недостатня розробленість, – з іншого, стали підставою для нашого звернення до теми дослідження: «Формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів». Дослідження спирається на філософські ідеї діалогу культур (М.М. Бахтін, В.С. Біблер), а також на фундаментальні дослідження з теорії особистості та її направленості (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін), положення теорії цінностей (А.Г. Здравомислов, В.Н. Сагатовський, В.П. Тугарінов), роботи з методології педагогічної науки (Б.Г. Гершунський, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер). Об'єктом дослідження є професійна підготовка студентів-лінгвістів.

Предметом дослідження є формування міжкультурної компетенції студентів-лінгвістів в освітньому процесі університету. Ставимо за мету дослідження обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів у сучасних соціокультурних умовах. Плануємо довести, що професійна підготовка студентів-лінгвістів, яка забезпечує високий рівень міжкультурної компетентності студентів-лінгвістів, що характеризується сукупністю спеціальних знань, міжкультурних умінь і системою ціннісних орієнтацій, необхідних для вирішення професійних завдань в умовах міжкультурної взаємодії у стилі співробітництва й толерантної поведінки буде ефективною якщо:

– до освітнього процесу вищого навчального закладу запроваджується інтегративний міждисциплінарний модуль, який забезпечує розвиток когнітивного, комунікативного потенціалу особистості студента й ціннісного ставлення до світу спілкування;

– забезпечується розвиток аксіологічного потенціалу особистості студента у вихованні поваги до існуючих відмінностей, що виражається у нормах, цінностях, комунікативній поведінці;

– у навчальному процесі актуалізуються спеціальні знання студентів на основі порівняльно-зіставного вивчення рідної та іноземної мови;

– створюються умови для формування міжкультурних умінь на основі застосування креативно-ціннісних технологій;

– у процесі професійної підготовки студенти оволодівають нормами толерантної поведінки в модельованих ситуаціях міжкультурного спілкування.

Зауважимо, що компетентісний підхід у цьому плані розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти, оскільки дає можливість ліквідувати розрив між когнітивним, діяльним і особистісним рівнями розвитку майбутнього спеціаліста. Зазначений підхід сьогодні активно обговорюється (Є.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Є. Лебедев, А.А. Пінський, І.Д. Фурмін, А.В. Хуторський). Звісно, відображається такий різновид змісту освіти, який не зводиться до зорієнтованого на знання компонента, а пропонує цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій (що належать до багатьох соціальних сфер), соціальних ролей, компетенцій. На наш погляд, компетентісний підхід висуває на перше місце не інформативність, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях:

– у пізнанні й поясненні явищ дійсності;

– у засвоєнні сучасної техніки й технології;

– у взаємовідносинах людей, в етичних нормах, в оцінці власних вчинків;

– у практичному житті під час виконання соціальних ролей громадянина, – члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, городянина, виборця;

– у правових нормах й адміністративних структурах, у споживацьких та естетичних оцінках;

– за необхідності вирішувати власні проблеми життєвого самовизначення, вибору стилю життя, способів вирішення конфліктів.

Г.К. Селевко [5] зазначає, що компетентісний підхід означає поступову переорієнтацію освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок зі створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здібності випускника до виживання та тривкої життєдіяльності в умовах сучасного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно- та комунікативно насиченого простору. Компетентісний підхід у визначенні мети й змісту освіти не є абсолютно новим. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності й, більш того, узагальнених способів діяльності була провідною в роботах вітчизняних педагогів. Спроби вийти за межі знанневої парадигми, розширити зміст не в кількісному, а в якісному відношенні знайшли відображення в тих

освітніх моделях, які висувалися й апробувалися протягом останніх десятиліть. Згадаємо, у першу чергу, культурологічну модель змісту освіти, у якій втілюється ідея відображення сукупності основних видів досвіду, засвоєння якого новим поколінням забезпечує наступність у соціокультурному прогресі. Автори концепції В.В. Краєвський, І.Я. Лернер [4] виділяють чотири різні компоненти культурного досвіду: знання про різні галузі дійсності, досвід виконання відомих способів діяльності, досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до об'єктів і засобів діяльності людини. Зміст освіти не зводиться до набору відомостей, що підлягають заучуванню та відтворенню, а містять цілий блок культуродоцільного навчання, тобто взаємодії викладання й навчання.

Згідно з іншою моделлю – В.С. Ледньова, М.С. Кагана, основою змісту навчання є не сукупність науково-предметних галузей, а діяльність людини, яка представлена такими її видами, як практико-перетворювальна, пізнавальна, комунікативна, ціннісно-орієнтаційна, естетична. Спроби вийти за межі предметно-знаннєвої освіти здійснювалися й у системах розвиваючої освіти. Так, Л.В. Занков наголошував на прискоренні загального інтелектуального розвитку тих, хто навчається, за рахунок реалізації в навчальному процесі таких принципів, як: навчання на високому рівні, труднощі, провідна роль теоретичних знань, проблемність, індивідуалізація, проходження матеріалу прискореним темпом та ін.

У системі В.В. Давидова особлива роль відводиться розвитку теоретичного мислення, основним предметом засвоєння стає так звана змістовна абстракція, тобто загальний принцип вирішення різних завдань із зазначеної предметної галузі, коли теоретичні поняття стають інструментом створення способів діяльності в певній предметній галузі. Іншими словами, розвиваюча освіта – це не просто нова методика, але й новий вид змісту освіти, який сприяє формуванню інтелектуальної компетентності [4]. В.С. Ільїн запропонував ідею побудування змісту освіти відповідно до структури особистості. Щоб освіта формувала «цілісну особистість», потрібно, вважав учений, відобразити в його структурі основні ситуації життєдіяльності людини, цінності суспільства, у якому вона живе. У цьому контексті зазначимо також дослідження з проблеми особистісно орієнтованої освіти, пов'язані з вивченням особистісного досвіду як компонента змісту освіти, а також специфічних засобів його відбору. У них показано, що за становлення особистісної сфери вихованця також «відповідає» певний вид змісту освіти, названий особистісним досвідом: особистісна самоорганізація (І.В. Лисенко), діалогічний досвід (С.Б. Белова), особистісна свобода (В.В. Зайцева). Пошук шляхів виходу за межі знаннєвої парадигми здійснювався авторами інтегрованих навчальних курсів на зразок теорії рішення винахідницьких завдань, а також розробниками організаційно-діяльнісних ігор (М.М. Крюков, В.Я. Платов, А.А. Трюков); проектного

методу навчання, теорії і практики школи «діалогу культур» (В.С. Біблер) та ін. Джон Рамен, один з авторів компетентісного підходу в англійській освіті, пише: «Сучасне суспільство й сучасна організація вкрай потребують людей, котрі готові працювати коли потрібно, проявляють високу адаптивність, готові до нових завдань та нововведень, особисто зацікавлені в підвищенні ефективності праці, у перспективному плануванні, а також готові брати на себе особисту відповідальність і виправляти помилки» [2].

Таким чином, компетентність припускає, окрім професійних знань і вмінь, низку інших компонентів, які постають у ролі якостей особистості, що є абсолютно необхідними сьогодні будь-якому спеціалісту. Це, перш за все, такі якості особистості, як здатність приймати самостійні рішення, творчий підхід до професійної діяльності, вміння постійно навчатися й оновлювати свої знання. Це також гнучкість мислення, наявність абстрактного та експериментального мислення. Це – вміння вести діалог, комунікабельність, співробітництво. В умовах розширення міжкультурних зв'язків набувають особливого значення такі якості особистості, як взаєморозуміння, терпимість та повага до культури партнерів по комунікації. Над власне професійно-технологічною підготовкою виростає велика позапрофесійна надбудова вимог до спеціаліста.

#### Література

**1. Борисова Н.В.** Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования / Н.В. Борисова. – М., 2006. – 18 с. **2. Иванов Д.А.** Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб-метод. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИППРО, 2005. – 98 с. **3. Лебедев О.Е.** Проблемы управления процессом модернизации системы образования / О.Е. Лебедев // Вестник Сев-Запад. отд. РАО. – СПб., 2003 – .Вып. 8 – 403 с. **4. Лернер И.Я.** Развивающее обучение с дидактических позиций: [Анализ концепции развивающего обучения, разработ. психологами Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым] / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7 – 11. **5. Селевко Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 2006. – Т. 2. – 815 с. **6. Смыслы и цели образования: инновационный аспект.** Сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИНЭК, 2007. – 300 с. **6.V. Kraevskij.** The theory of curriculum content in the USSR: prep. for IBE. I. Y. Lerner. – Paris : Unesco, 1984. – 113 p. – (Educational sciences / Intern. Bureau of Education).

УДК 378.016:78(091)

**Т.О. Бодрова**

## **СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Посилення уваги до якості освіти в сучасному постіндустріальному суспільстві, входження навчальних закладів різних рівнів акредитації у ринкові відносини, зміни в характері та змісті педагогічної діяльності вимагають суттєвого підвищення ефективності підготовки студентів педагогічних університетів до роботи за фахом. Серед вимог, які висуває суспільство до освітян, домінантними є володіння сучасними педагогічними технологіями навчання і виховання, розвинутість умінь застосовувати фахові знання в нових умовах, здатність до саморозвитку та самовиховання.

Умови, за яких набувають практичного втілення та вдосконалення вищезазначені якості особистості майбутнього вчителя музики, створюються на педагогічній практиці під час навчання у ВНЗ. Цілком очевидно, що з усіх форм навчальної діяльності, передбачених системою фахової підготовки, саме педагогічна практика найбільш суттєво впливає на формування професійно спрямованої особистості (І.Боднарук, А.Болгарський, Л.Булатова, Е.Карпова, Г.Кожевников, Л.Матвєєва).

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов застосування педагогічних інновацій у навчально-професійній діяльності студентів ВНЗ.

Сучасна музично-освітня система має головну особливість, яка полягає у співіснуванні двох стратегій організації процесу навчання і виховання учнівської молоді – *традиційної* та *інноваційної*. Порівняно з традиційним інноваційне навчання більш орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми” [1, с. 9]. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії у нових непередбачуваних ситуаціях. Успішність практичної діяльності майбутніх учителів музики, зокрема й організації та проведення практики з використанням сучасних педагогічних технологій, визначається низкою чинників.

- *Прогресивний характер комунікативних стосунків у ланках „студент – викладач”, „студент - учень”, „студент - учитель”; „ВНЗ – загальноосвітній навчальний заклад”.* Показниками високого рівня інноваційної діалогової взаємодії на будь-яких етапах мистецько-виховного процесу є толерантність, взаємодовіра, орієнтація на особистісні художні потреби та інтереси студентів та учнів.

- *Науковість мистецько-освітнього простору.* Науково-дослідна робота студентів стає дієвим фактором професійного зростання за умови критичного ставлення до педагогічних фактів, виявлення актуальних проблем і невирішених операціональних питань мистецької освіти, постановки й реалізації мистецько-педагогічних завдань.

- *Творча спрямованість навчально-виховної роботи.* Ця ознака практичної діяльності є суттєвою у зв'язку з особливостями учительської професії, що вимагає творчого індивідуального підходу, уміння всебічно переробляти та осмислювати набуту інформацію, застосовувати її в нових динамічних умовах, імпровізувати. Проблемно-евристичні, інтерактивні, ігрові, інтегративні технології, з одного боку, є умовою, а з іншого - засобом педагогічної творчості.

Інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, у забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям розвитку суспільства. Тому для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективного застосування. Рівень реалізації інноваційного процесу зумовлюється його цілями, методами й засобами, особливостями організації, якість його виконавців (фаховою обізнаністю, здібностями, володінням професійними уміннями).

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх *технологізація* – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів діяльності, алгоритму впровадження нововведень. Сучасні педагогічні технології – це системи цілеспрямованої діяльності з реалізації відповідної концепції навчально-виховного процесу, важливим принципом яких є *цілісність* усіх його складових (змістових, структурних).

Науковці вважають, що сучасна практика навчання і виховання перебуває у перехідній стадії: вихователі та вчителі ще не працюють за цілісними науковими технологіями, але вже поступово відходять від замкнено-інтуїтивного розв'язання педагогічних завдань та ситуацій (І. Дичківська, І. Зязюн, Л. Масол, І. Підласий, Л. Пироженко, О. Пометун). Прикладами ефективною взаємодії традиційних та інноваційних форм, методів і засобів музичного виховання є навчальні технології (проблемна, інтерактивна, ігрова, інтегративна), що з успіхом застосовуються учителями-практиками для музичного розвитку дітей.

*Технологія проблемного навчання.* Мета її застосування – забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, інтенсивний розвиток пізнавальної діяльності та індивідуальних творчих здібностей [2]. Основний зміст цієї технології складає методика застосування проблемних ситуацій на різних етапах вивчення матеріалу. Виникнення навчальної проблемності у будь-якій формі (проблема, завдання, питання) потребує передусім розгортання пошукової пізнавальної активності учня.

Проблемне навчання здійснюється різними методами: монологічним і діалогічним викладом інформації, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою учнів, навчальним диспутом та учнівським дослідженням. Основна властивість цих методів – пошуково-продуктивна спрямованість дій учителя й учнів.

Для зручності застосування методи проблемного навчання розподілено на три групи залежно від рівня взаємодії учасників педагогічного процесу: демонстраційне розв'язування проблем учителем; самостійна проблемно-пошукова діяльність учнів; колективна проблемно-пошукова діяльність учнів і учителя. У системі проблемного навчання провідними є такі педагогічні умови: виникнення в учнів пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом; становлення пізнавальної активності школярів; зосередження уваги на об'єкті пізнання; формування пошукових продуктивних процесів мислення.

**Технологія інтерактивного навчання.** Сутність інтерактивного навчання полягає в активній взаємодії учасників педагогічного процесу, спрямованого на ефективне формування в учнів знань, умінь та навичок музичної діяльності, розвиток ціннісної сфери дитини через створення атмосфери співробітництва засобами міжособистісної взаємодії. Це співнавчання, колективне й групове взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, які діють, аналізують, роблять висновки [3].

Для того, щоб подолати складності застосування інтерактивного навчання, треба пам'ятати про суттєві речі: робота за названою технологією потребує: а) значних витрат часу як з боку вчителя, так і з боку учнів; б) вироблення разом із учнями „правил роботи в класі” та системи оцінювання досягнень; в) старанної підготовки завдань та інтерактивних вправ для учнів з використанням цікавого навчального матеріалу. Суттєвими компонентами співробітництва учнів та вчителя є позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, навички міжособистісного спілкування в невеликих групах; індивідуальна та групова підзвітність. „Робота в парах”, „Мікрофон”, „Мозковий штурм” є яскравими прикладами інтерактивного навчання [3].

**Технологія ігрового навчання.** Ця технологія базується на педагогічній позиції усвідомлення гри як виду діяльності, сенс якої полягає не в результаті, а в самому процесі, що приносить задоволення. Моделювання ігрових ситуацій на уроках музики дозволяє дітям залучатися до розуміння мови почуттів, жестів, міміки, рухів, інтонацій, музичних знаків і символів. Завдяки активізації через гру пізнавальних інтересів та виконавських умінь дитина має можливість самовдосконалюватися, саморозвиватися й самовиховуватися.

Музичні ігри можна розподілити на *дві великі групи*: ігри *за правилами* та ігри *творчі (вільні)*.

*Ігри за правилами* з елементами змагання (інтелектуальні, рухливі та мішані – інтелектуально-рухливі) у той же час вирізняються



різноманітністю змісту й форм – це ребуси, загадки, кросворди, чайнворди, шифрограми, тести, лото, вікторини. Від дітей у названих ігрових ситуаціях вимагається швидке оперування музичними знаннями та вміннями, перевіряється витримка, кмітливість, швидкість реакції, відчуття команди.

Особлива роль у музичному навчанні й вихованні дітей належить музично-дидактичним іграм, що сприяють підвищенню рівня пізнавальної активності, бажанню учнів перемагати, бути кращим і, у той же час, допомагати товаришам. Дидактична гра, застосована в навчальному процесі, формує психіку, фантазію, розвиває мислення й аналітичні здібності дитини. У той же час, вона – атрибут кожного уроку музики, ефективний засіб навчання, виховання й розвитку особистості. Правила гри організують діяльність учнів, задають педагогічній ситуації послідовності та порядку.

*До ігор творчих (вільних)* належать сюжетно-рольові (ігри-драматизації, ігри-інсценізації, ігри-театралізації, ігри-пантоміми на основі прослуханих музичних творів, вивчених пісень, прочитаних книжок, освоєних творів образотворчого мистецтва), ігри-хороводи. Драматизація передбачає переосмислення твору мистецтва в діалоговій манері з елементами акторської гри, суттєвим чинником виразності якої є інтонація (сумна, весела, ніжна, сердита). Інсценізація обумовлює сценічне виконання твору (пісні, казки, вірша, живих образів певної картини) з використанням декотрих елементів сценографії – декорацій, костюмів. Успішне проведення гри-театралізації залежить від більш повного застосування засобів театрального-сценічного дійства: на перший план висувається акторська майстерність (інтонація, жести, рухи, пози), акторський ансамбль (мізансцени) та комплекс театральних атрибутів (акторський грим, костюми, декорації). Через пантоміму відбувається створення художнього образу або його імітація за допомогою пластичних рухів, жестів, міміки.

Однак, ігровий підхід у навчанні не вичерпується тією або іншою кількістю ігор, використаних учителем. Його сутність – у роботі за педагогічною системою, важливими компонентами якої є проблемно-евристична розробка теми та фабули уроку, використання ігрових методів, цікавого ілюстративно-ігрового матеріалу. Ігровий підхід сприяє якнайшвидшій адаптації учнів до умов школи, до навчальних вимог, полегшує процеси засвоєння музичного матеріалу та його творчого використання в нових ситуаціях.

***Технологія інтегративного навчання.*** Сенс цієї технології - у поєднанні предметів художньо-естетичного циклу за навчальними програмами загальноосвітніх навчальних закладів „Мистецтво”, „Музичне мистецтво”. Реалізація цієї технології у сучасній школі, на думку багатьох дослідників, - необхідна педагогічна умова для набуття учнями більш системних і цілісних музичних знань та умінь - пізнавальних, виконавських, творчих (О. Соколова, О. Щолокова та ін.).

Взаємодія мистецтв дає можливість ще більше індивідуалізувати музичне сприйняття, поєднати розрізнені почуття у єдиний органічний сплав естетичних вражень, збагатити художньо-асоціативний досвід. Інтегративне навчання розглядається музичною педагогікою як художньо-конструктивний засіб активного впливу на розвиток музично-творчих якостей учнів, в тому числі музичних здібностей.

Л.М. Масол, керівник авторської групи укладачів навчальної програми „Мистецтво” для загальноосвітніх навчальних закладів України, вирізняє кілька видів мистецької інтеграції, а саме: а) *духовно-світоглядну* (на основі спільного тематизму); б) *художньо-мовну*, за допомогою якої поєднуються та співставляються засоби виразності різних видів мистецтв; в) *жанрову*, за допомогою якої зіставляються і в той же час поєднуються твори за жанровим принципом г) *естетико-мистецтвознавчу*, що орієнтує на засвоєння учнями естетичних категорій та понять [4].

За змістом, формами і методами музично-педагогічна освіта реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції і перспективи життя. Один із шляхів ефективної підготовки майбутніх учителів – організована на засадах науковості, системності та інноваційності педагогічна практика студентів у загальноосвітніх навчальних закладах, яка формує їх готовність до самостійного мислення та творчості, створює умови для професійного розвитку через використання сучасних технологій у музично-виховній роботі з учнями.

#### Література

1. **Дичківська І.М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. **Фурман А.В.** Проблемные ситуации в обучении: кн. для учителя / А.В. Фурман. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
3. **Пометун О.І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2006. – 192 с.
4. **Масол Л.М.** Концепція загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта, 2004. – №1. – С. 2 – 5.

In article pedagogical conditions of realization modern educational technologies in system of practical preparation of the future teacher of music are proved. Authors allocate factors of professional work that influence on efficiency of modern pedagogical technologies of using innovations in musically educational work with pupil of general educational institutions. Are presented methodical advices, as to practical use technologies of problem, interactive, game, integrate education.

## **ПРИНЦИПИ ГРАФІЧНОГО ПРЕДСТАВЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Проблема візуалізації інформації є важливою для багатьох галузей діяльності людини, а потік інформації, що постійно збільшується, робить її ще більш актуальною. Графічне представлення інформації необхідне при ілюструванні книги, у формі графіків і схем учені демонструють результати проведених досліджень, розробники засобів візуальної комунікації створюють знакові системи, що допомагають людям орієнтуватися в міському середовищі. Дизайнери через зображення можуть не тільки передавати інформацію про фірму та її товари, але й здатні викликати емоційне відношення до цих зображень.

Наочно-образні представлення інформації виконують важливу роль і в навчальному процесі. Переведення інформації в образно-візуальну форму сприяє її кращому розумінню й засвоєнню. У процесі навчально-пізнавальної діяльності студенти отримують великий обсяг інформації, найрізноманітніший за змістом. Джерелом інформації можуть слугувати лекції, підручник, результати лабораторно-практичних робіт. Більшість вербальної інформації надходить у цифровому або словесному вигляді й повинно перероблятися у візуальну образотворчу форму. Інша частина навчальної інформації надходить у візуальній формі, що відбувається під час вивчення різних пристроїв, процесів і явищ. Цей вид інформації переводиться в іншу форму візуальної інформації – ескізи, структурні схеми, малюнки, діаграми. У навчальному процесі використовуються також зображення, які слугують засобами наочності. Вони теж допомагають студентам краще зрозуміти зміст та сутність навчальної інформації.

Дослідженнями багатьох учених підтверджена висока ефективність застосування технічної інформації в графічному представленні. Велика більшість літератури з візуалізації інформації присвячена створенню знаків візуальної комунікації або використанню зображень як засобів ілюструючої наочності в навчальному процесі [1, с. 115]. У першому випадку знакова форма зображень спрямована на керування поведінкою людини в різних життєвих ситуаціях, і знаки в основному мають умовно-образний або символічний характер [2, с. 4 – 8]. У цьому випадку знаки не розкривають зміст інформації, а позначають ситуацію і передбачають поведінку людини в цій ситуації. Прикладом можуть слугувати знаки безпеки дорожнього руху, які диктують правила поведінки автомобілістів і пішоходів на дорогах. Окрему групу складає зображення товарних знаків, особливість функціонування яких полягає в можливості

викликати певне емоційне ставлення до фірми та її товару за рахунок використання асоціативних образів [3, с. 51 – 57].

Зображення в навчальному процесі використовуються в двох ракурсах: або як такі, що ілюструють зміст; або як графічне представлення даних, отриманих у результаті навчально-пізнавальної діяльності студентів. В останньому випадку візуалізація повинна слугувати більш точній передачі інформації за допомогою виконаних у певному масштабі графіків, діаграм, схем, а також давати образне уявлення щодо характеру протікання процесів, зв'язків елементів у системі та їх порівняльних характеристик. Засоби та прийоми візуалізації, що використовуються наразі, недостатньо ефективно виконують ці вимоги. Це робить поведінку досліджень щодо візуалізації технічної інформації актуальною.

Метою наших досліджень є розробка принципів візуалізації технічної інформації, які може бути покладено в основу методики графічного представлення інформації, отриманої в результаті навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вивчення технічних дисциплін.

Сучасними дослідженнями встановлено, що найбільш точно значення інформації може передаватися через зображення тільки на основі використання закономірностей семіотики [4]. Методика графічного представлення інформації в переведенні її з вербальної у візуальну форму й навпаки витікає із самої структури семіотики як науки. Вербальна інформація, що підлягає графічному представленню, характеризується послідовністю викладу, на відміну від її образотворчої форми, інформація якої закладена в самій структурі зображення.

*Семантика* як розділ семіотики розглядає відношення змісту інформації до форми її графічного представлення. Вивчення цього відношення допомагає виділити значення інформації, яка передається, та знайти форму зображення для якнайповнішого й точного представлення змісту інформації, що складає сутність і мету візуалізації.

*Синтактика* досліджує правила поєднання окремих графічних елементів в єдину сукупність, яка разом передає зміст графічного повідомлення. Правила поєднання – це ті візуальні зв'язки між елементами, характер яких дозволяє асоціативно сприймати зміст та значення зображення. Це говорить про те, що при передачі інформації активно діють закони композицій, засновані на особливостях зорового сприйняття.

*Прагматика* розглядає процес комунікації при сприйнятті зображення, тобто створення такої форми графічного зображення, яка дає можливість сприймати й правильно розуміти інформацію, що передається.

З цього виходить, що для графічного представлення інформації насамперед необхідно виділити зі всього змісту той обсяг, що підлягає візуалізації. Це визначається навчальною метою та можливостями графічних засобів відображення вербального повідомлення. Зображення

в графічній формі може схематично передати структуру об'єкта, характер перебігу фізичного процесу, величину й напрямок зусилля в механізмі. Щоб показати, визначається навчальною метою: може бути необхідність у якнайповнішій передачі змісту інформації або у виділенні із зображення її частини, що є предметом вивчення на цей момент. Після цього виникає проблема: як графічно представити виділену частину інформації. Правильно вибраний засіб відображення потрібної інформації робить зміст зображення зрозумілим при його сприйнятті. Важливу роль відіграють при цьому асоціативні властивості композиційних побудов. Асоціація відображає зв'язки об'єктивної реальності й характер цих зв'язків складає сутність законів композиції. Елементи композиційної побудови утворюють стійкі семантичні утворення, які залежно від закономірності їх зв'язків здатні мати певний вплив на їх сприйняття. У графічному представленні інформації за такими семантичними утвореннями закріплюється функція щодо передачі певного виду інформації. Наприклад, семантичне створення з однакових елементів, розташованих на рівній відстані один від одного, асоціюється з нерухливістю об'єктів, а елементи, які створюють ритмічний ряд, символізують рух. Якщо елементи в групі розташовані один від одного на відстані, що не перевищує їх геометричні розміри, тоді вони утворюють спільність, візуально пов'язану в систему. При збільшенні відстаней між ними система розпадається на окремі, непов'язані один з одним, елементи.

Слід зазначити, що елементи, які використовуються для побудови графічних зображень, самі мають асоціативні властивості. Це дозволяє використовувати їх для передачі інформації. До таких елементів належать: крапка, лінія, пляма й колір. Їх різне поєднання й розташування один щодо одного бере участь у складанні «тексту візуального повідомлення». Це дає підставу вважати їх «алфавітом», який представляє мову графічних зображень. Значення змісту інформації передається не тільки через зв'язки між елементами цього алфавіту, але також і за рахунок їх характеристик, розташування елементів стосовно один одного, а також положення на площині. Так, за видом кривої лінії можна судити про характер процесу, що відображається цією кривою. Коло, яке створене лінією, передає інформацію про замкнутий цикл тощо.

Використання кольору в графічних побудовах дає додаткові можливості передачі інформації. Кольором можна виділити головне, зміною кольору від жовтого до червоного можна показати температурну градацію.

Розглянуті принципи графічних представлень інформації можуть бути використані в розробці методики візуалізації технічної інформації. Для цього слід розглянути зміст інформації, яка підлягає візуалізації, та зробити її класифікацію за виконуваними функціями, тобто визначити, що необхідно графічно представити. Залежно від характеру інформації

необхідно для кожного виду знайти ефективні засоби та розробити методичні прийоми її візуалізації. Не менш важливим вважаємо ознайомлення студентів із цими засобами і прийомами візуалізації інформації.

Застосування в навчальному процесі з вивчення технічних дисциплін засобів і прийомів візуалізації інформації дасть студентам більш глибоке розуміння навчального матеріалу під час освоєння техніки та розуміння сутності технічних процесів і явищ.

#### Література

1. **Фокин Ю.Г.** Теория и технология обучения: деятельностный подход / Ю.Г. Фокин. – М.: Центр «Академия», 2006. – 240 с.
2. **Грачев А.И.** О потребительских свойствах символов для пультов управления станков / А.И. Грачев // Техническая эстетика. – 1980. – № 5. – С. 4 – 8.
3. **Крашенинников В.Н.** Товарные знаки. Теория и практика проектирования / В.Н. Крашенинников. – Луганск: Глобус, 2008. – 84 с.
4. **Розенсон И.А.** Основы теории дизайна : учебник для вузов / И.А. Розенсон. – СПб, 2007. – 219 с.

The article is devoted to verbal information processing in visual graphic form with use elements of alphabetic code graphic design. A study of methodical design principles show, that interrelation of the graphic and verbal means of information processing by designers depends on the way setting intermediate and contents of information.

УДК 7. 038. 53: 766

**М.Ю. Бірюков**

#### **РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ У СВОЄРІДНИХ ВИДАХ ГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА – ПЛАКАТ, КАРИКАТУРА ТА КНИЖКОВА ІЛЮСТРАЦІЯ**

*Постановка проблеми.* Сприйняття творів графічного мистецтва потребує від глядача, незалежно від віку, відомої підготовки, досвіду й розуміння основних закономірностей мистецтва, що багато в чому залежить від особливостей естетичного розвитку, духовної культури, сформованості художнього смаку не тільки кожної окремої людини, але й суспільства, класу, народу. Тільки поступово розширюючи своє знання законів мистецтва, знання того, як створюються твори, можна прийти до більш повного розуміння творчості художників, їх ідей і задумів, і тієї краси, що часто буває закладена лише в самих глибинах художнього образу.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.* У навчальних закладах мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки дисципліна «малюнок» та різні види графічного мистецтва викладаються на всіх факультетах, тому що вони є основою всіх мистецьких дисциплін.

*Аналіз публікацій.* Педагогами, філософами, психологами та художниками дбайливо вивчені й розкриті окремі аспекти сприймання особливостей художнього образу мистецтва малюнка, які пов'язані з засвоєнням графічної грамоти та специфікою мови образотворчого мистецтва. Вони відображені в працях Б.П. Юсова, Л.М. Масол, Г.П. Шевченко, Т.М. Сорочан, Л.Л. Бутенко, В.П. Іванова, М.М. Бахтіна, Ю.Б. Борєва, І.А. Зязюна, Л.С. Виготського, О.Г. Ковальова, Б.М. Теплова, П.П. Чистякова, М.М. Ростовцева, В.С. Кузина, Б.М. Неменського тощо. Автори вважають, що певною мірою графіка лежить в основі всіх образотворчих мистецтв, а «малюнком», лінійною точністю, замкнутим силуетом, «промальовуванням» повинні володіти всі види образотворчого мистецтва.

*Мета статті* – розширити поняття особливостей художнього образу у своєрідних видах графічного мистецтва – плакат, карикатура та книжкова ілюстрація. Згідно з метою були визначені такі завдання: розповісти про основні засоби та прийоми таких видів графічного мистецтва, як плакат, карикатура та книжкова ілюстрація на зразках творів відомих майстрів, розширити розуміння художнього образу в цих своєрідних видах графічного мистецтва.

*Результати дослідження.* Графіка наймасовіший вид образотворчого мистецтва. Вона зустрічає людину на сторінках газет та ілюстрованих книг, вона говорить із нею мовою плакатів, театральної й торговельної реклами. Звертання до широкої аудиторії – це найважливіша особливість графіки, що визначила вже давно риси її образотворчої мови: доступність, гостроту, помітність. Простота мови, зв'язок зі словом, зі злобою дня й багатотиражність творів визначили такі властивості графіки, як оперативність і моментальний відгук на поточні події. Не випадково саме графіка виставлялася на перший план серед образотворчих мистецтв в особливо гострі моменти політичного й соціального життя народів. Великий розвиток одержали швидкі малюнки з натури, начерки й замальовки, що легко піддаються репродукуванню як своєрідний нарис життя, образотворчий репортаж часу.

Але графіка не тільки найпоширеніший, доступний, пов'язаний з повсякденністю вид образотворчого мистецтва. Дуже багато творів графічних мистецтв відрізняються камерністю та розраховані на поглиблене, зосереджене споглядання [1, с. 2]. І масовість одних видів графіки (плакат, ілюстрація, карикатура), і камерність інших її видів (малюнок, гризаль) пов'язані із властивостями, притаманними тільки графічним мистецтвам, з тим, що прийнято називати специфікою.

Справжньому художнику завжди потрібно відчувати зв'язок з людьми, він прагне безпосередньо спілкуватися зі своїми співвітчизниками, говорити з ними мовою мистецтва, в образній формі передавати провідні ідеї свого часу й робити їх надбанням кожного.

Великий і своєрідний розділ графіки – мистецтво плаката. У плакаті здатність графічного мистецтва відгукнутися на найважливіші події життя, заговорити з кожним мовою зрозумілою й доступною знайшла найбільш повне вираження. Плакат – мистецтво, звернене до безлічі народу, подібне до ораторського мистецтва.

У мистецтва плаката своя власна мова, його рисами є помітність, гранична концентрація образу, коли одного погляду досить, щоб зрозуміти й про що йде мова й на чийй стороні симпатії художника. Найчастіше плакат пов'язаний з коротким, таким же виразним, як малюнок, написом, але сила плаката в тім, що й у сполученні з написом і крім нього він здатний блискавично донести до людини потрібну ідею, думку [3].

Один із блискучих прикладів плакатного мистецтва – плакат «Допоможи!» Д.С. Мора. Він присвячений страшній події – голоду 1922 року в Поволжі. Для того, щоб донести до глядачів жах цього нещастя й зробити лихо співвітчизників особистим горем кожного, художник довів зображення до граничного лаконізму, виразності.

На чорному аркуші зображений у ріст, піднявши вгору вузлуваті руки, виснажений старий селянин. Він кричить, він молить про допомогу. Крім фігури селянина, на плакаті зображена тільки одна деталь: за його спиною спалене посухою, обгоріле колосся. Колосся й людина – вони обидва спалені, вони обидва гинуть. Плакат сприймається як крик про допомогу, він не може нікого залишити байдужим.

Вдивившись у плакат Мора, відволікшись від викликаного ним хвилювання, ми помітимо умовність, неправдоподібність зображення. Глухе чорне тло не дає поняття про те, де ж відбувається дія, старий селянин, що начебто волає до нас із цієї темряви, позбавлений конкретної особистості. Його виснаженість перебільшена до межі, особа перекручена, очниці запали, рот роззявлений. Голова старого нагадує череп, разом з тим це голова живої людини – він сходить криком. Усе не як у житті – і людина, і простір, у якому він зображений, і рух, і навіть вітер, що підняв волосся на його голові, що відкинув сорочку, що зметнула сухе колосся. Усе не як у житті, і разом з тим усе переконує силою великої життєвої правди, глибокої внутрішньої правди. Увага концентрується на цьому старому, і завдяки перебільшенню, з яким зображений цей голодуючий, у нашу свідомість уходить відчуття лиха, горя, загибелі. Саме властивій мові плаката умовність створює відчуття трагічності події, що охоплює маси людей. Образ оголений, думка гранично загострена, вона заволодіває глядачем, робить його співпричетним горю, мобілізує його на активну допомогу страждаючому.



Тільки такий твір здатний торкнутися до нашого серця, схвилювати нас – твір, у який художник вклав своє серце. Будь-яке мистецтво – музика, поезія, живопис, скульптура не може існувати без переживання їхнього творця, без його хвилювання, що передається глядачеві, викликає «співпереживання». Саме це створює можливість естетичного впливу на глядача. І мистецтво плаката, закличне, агітаційне мистецтво, повинно мати властивість «співпереживання» величезного мірою. Кожен плакат доносить до глядача лише певну ідею, але вона повинна бути переконлива, повинна звучати як найвагоміший аргумент.

Одним із видів графіки є мистецтво карикатури. Воно є близьким до мистецтва плаката, хоча й різко відрізняється від усіх інших графічних мистецтв своєрідними особливостями. Як і плакат, карикатура найтіснішим чином пов'язана з життям, вона відгукується на події дійсності, має соціальне забарвлення.

Карикатура висміює, вказує людям на їх пороки, на непривабливість їх кепських діянь, викриває й веселить. Карикатура пов'язана з текстом, з газетною статтею, крилатою фразою. Найкращі майстри карикатури працювали й працюють у прогресивних газетах і журналах усього світу.

У нашій країні особливий розвиток отримала політична карикатура в творчості відомого колективу, що виступає під загальним псевдонімом Кукринікси (Михайло Васильович Купріянов, Порфирій Микитович Крилов, Микола Олександрович Соколов). Кукринікси, відгукувалися у своїх роботах на події політичного життя, створили сатиричні образи ворогів нашої країни.

У карикатури є властиві тільки їй риси, прийоми, за допомогою яких художник досягає впливу на глядача. Це гротеск, перебільшення, фантастичне, вигадливе, потворно-комічне зображення дійсності.

Зображуючи відомих за звичайними фотографіями людей, карикатурист підкреслює, виявляє в їхньому зовнішньому вигляді смішне, забавне або відразливе. Він надає особі й вигляду в цілому те вираження, що вважає визначальним для цієї людини, його діяльності. Зображені в карикатурі люди стають носіями та символами негативного. Карикатура виконується так, що глядач відразу впізнає «героя» за подібністю й за тією рисою, що назавжди злилася з цим виглядом.

Часто карикатура говорить не про конкретні особи, а про порок як такий, у цьому випадку художник оперує вигадками, але породжуючи в нас певні асоціації та образи. Проте карикатура впливає не лише сатиричною подачею діючих осіб. «Герої» зображені завжди в підкреслено комічній ситуації, перед нами розгортається сатирична коротка розповідь про подію, що виказує «героїв» та представляє їх у особливо непривабливому обличчі.

Для кожної людини, що залучилася до художньої літератури, образи й герої ілюстрованих книг часто зливаються з тими їх зображеннями, які подаються в супроводжуваних текст малюнках.

Так, з ілюстраціями Володимира Андрійовича Фаворського пов'язуються безсмертні образи «Слова о полку Ігоровім», «Маленьких трагедій» Пушкіна, так, «бачиш» толстовського Хаджі Мурата в аркушах Євгенія Євгеновича Лансере, пушкінського «Мідного вершника» в ілюстраціях Олександра Миколайовича Бенуа, гоголівського Тараса Бульбу в літографіях Євгена Адольфовича Кибрика, чеховські образи в ілюстраціях Давида Олександровича Дубинського.

Історія образотворчого мистецтва знає імена видатних графіків-ілюстраторів. Російським ілюстраторам, не тільки дореволюційним, але й нашим сучасним графікам, належить у світовому мистецтві одне з провідних місць. Уже починаючи з початку ХІХ століття російські графіки постійно займалися книжковою ілюстрацією, виявляючи якості проникливих і сміливих інтерпретаторів, що дають своє, образотворче тлумачення творів літератури.

Книжкова ілюстрація – самостійний вид графічного мистецтва, що має свої особливості. У завдання ілюстратора входить не тільки створення аркушів, що супроводжують текст, але й оформлення книги в цілому. Обкладинка, суперобкладинка, заставки й кінцівки, стиль графічного оформлення заголовних букв (буквиці) – усі зорові елементи в книзі підпорядковуються тій творчій інтерпретації, у якій її текст подається художником. Вони становлять єдність [4].

Для художника-ілюстратора важливо мати почуття епохи, у яку написана книга, знати культуру, що породила її. Ілюстратори нерідко використовують елементи образотворчого мистецтва, сучасного тексту самого літературного твору, виводять деталі, типові для побуту того часу, передають атмосферу описану в книзі епохи.

Художник не лише повинен стати найчутливішим і мислячим читачем проілюстрованого твору, – він повинен глянути на нього очима творця. Проте творче трактування твору художньої літератури ілюстраторами різне.

Окремі графіки прагнуть допомогти читачеві зрозуміти зміст книги відповідно до задуму письменників. Краса образів, сам дух художнього твору, характер таланта письменника розкривається цими ілюстраторами, і його творіння ніби зливається з літературним текстом. Такі ілюстрації Д. Дубинського до чеховського «Будинку з мезоніном». У цих прозорих, легко виконаних аркушах є головне – настрої новели Чехова, першого поета в російській прозі, як його називав Лев Толстой. І образи героїв, і навколишня їх обстановка, і стан душі, охопленої першим великим почуттям, були тонко передані графіком. Він зумів обрати найважливіші моменти в тексті, відобразити на кількох аркушах всю суть оповідання. Дубинський глянув на світ і людей очима Чехова.

Є ілюстратори іншого типу, їх відрізняє не сувора відповідність літературному тексту. Художників хвилюють думки, навіяні твором, вони розгортають у малюнках образи швидше перед глядачем, ніж перед читачем. Ілюстровані аркуші такого зразка можуть слугувати окремо від

тексту як твори станкової графіки. Текст неначе послужив лише поштовхом, а на основі цього імпульсу художник створив свій власний, самостійний твір. Приклад таких ілюстрацій – аркуші О. Бенуа до пушкінського «Мідного вершника», начерки й акварелі М. Врубеля до лермонтовського «Демона», гравюри сучасного графіка А. Гончарова до Шекспіра.

Не вся повнота змісту поеми Пушкіна, але лише одна її тема схвилювала О. Бенуа, штовхнула його на створення ілюстрацій. Художник хотів на основі цього твору розкрити ті проблеми, які цікавили його самого та його час.

Тупіт мідного вершника, що скаче, зловорожі тіла, холодні бездушні нічні брущатки, скорчена фігурка нещасного Євгена, – якщо є в пушкінському творінні щось страшне, то це саме стало об'єктом ілюстрацій О. Бенуа. Але не тільки безумець-герой, над яким невблаганно летить, як крилатий гриф над жертвою, вершник, – ще один образ виникає в ілюстраціях О. Бенуа: Петербург, прекрасне місто Петра, з його палацами й набережними, статуями, візерунковими ґратами, прямими проспектами, які супроводжують трагедію маленької, роздавленої людини. Величне місто, що вже виникло, уже побудоване, уже живе своїм власним життям, є присутнім при цьому нерівному двобої.

Художника можна дорікнути в однобічності, він по-своєму змістив акценти й, можливо, створив сюїту ілюстрацій, що подають нам пушкінські образи дуже суб'єктивно. У своїх ілюстраціях О. Бенуа виявив у всій трагічній силі лише одну з ліній надзвичайно багатого й складного за змістом «Мідного вершника»: пушкінську тему жорстокості історичного прогресу, тему бунта індивідуальності і її руйнувань, загибелі. Але жах, яким віє від ілюстрацій, говорить про те, як ставиться до цієї теми сам О. Бенуа, що працює в Росії з початку ХХ століття, у період придушення революції 1905 року. У них немає того чудового твердження діючої особистості Петра Першого, котрим дихає поема Пушкіна. Аркуші О. Бенуа, з їх страшним, покритим хмарами небом, із чорними тіннями, перекрученою особою «мідного вершника» – особою тирана, із конем, який хропить та нависає над маленькою, жалюгідною людиною, стають для нас не меншим, можливо, одкровенням, ніж сама поема Пушкіна, але це образи іншої епохи.

*Висновки.* Слід підкреслити, що бажання й уміння художників донести своє мистецтво до кожного недостатньо. Треба, щоб і самі глядачі пішли назустріч художника, навчалися сприйняттю мистецтва, прагнули зрозуміти внутрішній зміст того чи іншого твору, його таємну красу. Розуміння особливостей художнього образу прийде до людини лише в тому випадку, якщо вона буде не тільки відвідувати виставки й музеї, але буде замислюватися над творами, вглядатися в роботи художників-графіків, намагаючись уникнути в причину їх чарівності й впливу на нас. *Перспективами подальших розробок* даних цієї статті є

використання на практиці розуміння художнього образу своєрідних видів графічного мистецтва (плакат, карикатура, книжкова ілюстрація) для формування художнього смаку у студентів мистецьких спеціальностей у процесі професійної підготовки.

#### Література

**1. Материалы и техники рисунка** : учеб. пособие для художественных вузов / под ред. М.С. Копейкина. – М.: Изобразительное искусство, 1983. **2. Бірюков М.Ю.** Техніка графіки. Метод. посібник для вчителів і керівників гуртків образотворчого мистецтва та викладачів і студентів мистецьких спеціальностей / М.Ю. Бірюков. – Луганськ.: СПД Рєзніков В.С., 2008. **3. Шевченко В.Я.** Композиція плаката : навч. посібник / В.Я. Шевченко. – Х.: Колорит, 2004. **4. Фаворский В.А.** Об искусстве, о книге, о гравюре / В.А. Фаворский. – М.: Книга, 1986.

The conception of image in original types of graphic art – placard, caricature and book illustration are studied in this article.

УДК 372.4.013.77 (045)

**О.Г. Брежнёва, К.Й. Щербакова**

#### **КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВНІ ТЕСТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Процес удосконалення педагогічного процесу в дошкільному закладі передбачає, передусім, орієнтацію вихователя на особистість дитини, докорінну зміну характеру спілкування й навчання. Сучасна модель особистісно-орієнтованого навчання дітей, в основному, зводиться до визнання відмінностей в індивідуальній пізнавальній діяльності, пізнавальних здібностях, які розглядаються як складні психічні утворення, зумовлені генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними умовами й факторами. Увага багатьох учених прикута до вивчення шляхів формування пізнавальної діяльності дітей, розвитку їх пізнавальної активності. Значний внесок у розв'язання проблем активізації навчання, формування пізнавальної самостійності, пізнавального інтересу в дітей дошкільного віку зробили В. Котирло, Т. Дуткевич, С. Ладивір, З. Михайлова, Н. Поддяков, О. Проскура та ін. Доводячи сутність пізнавальної активності, дослідники виділяють різні способи й засоби для її ефективного формування і стимулювання (І. Лернер, О. Савченко, Л. Орлова та ін.). Важливе значення в цій

проблемі відводиться вдосконаленню методів навчання (Л. Артемова, Ю. Бабанський, О. Фунтікова та ін.).

Разом з цим залишаються малодослідженими методи діагностування, виявлення особливостей розвитку пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. Проблема психолого-педагогічної діагностики була й залишається в центрі уваги вчених і педагогів-практиків у галузі дошкільної освіти. Існуючі сьогодні в практиці методи й системи педагогічної діагностики, на жаль, не дозволяють повною мірою дати об'єктивну оцінку досягнень дитини. Особливого значення це питання набуває в контексті визначення рівня розвитку пізнавальних процесів дитини, розвитку її особистісних якостей.

*Метою публікації* є окреслення шляхів розвитку різних діагностичних методів, а також аналіз критеріально-орієнтовних тестів (КОРТ), розроблених і застосованих авторами під час експериментального вивчення рівня пізнавальної активності старших дошкільників на математичному матеріалі. У статті представлена програма критеріально-орієнтовних тестів, обґрунтовується їх ефективність як інструмента для визначення важливої якості особистості – пізнавальної активності.

У визначеному контексті логічно представити ретроспективний огляд проблеми діагностики. Проблема діагностики заявлена в наукових колах достатньо давно. Своє розв'язання вона знаходить як у психологічних (А. Біне, Л. Виготський, В. Давидов, А. Зак, В. Штерн, Д. Ельконін та ін.), так і в педагогічних дослідженнях (Д. Альтхауз, Н. Амінов, А. Богущ, Є. Дум, В. Дуброва, Я. Коломінський, О. Кочетов, та ін.).

Виникнення діагностики пов'язується з іменами зарубіжних психологів А. Біне і С. Сімона. Саме вони винайшли й обґрунтували один з методів діагностики – метод тестів для визначення рівня психічного розвитку дитини. Застосовуючи тести А. Біне, можна було з достатнім ступенем вірогідності виявити розумово відсталіх дітей, які не повинні були допускатися до навчання в звичайну школу. Слід зазначити, що робота А. Біне була розпочата не на пустому місці. У сорокових роках ХІХ століття над методиками для визначення розумової відсталості дітей працювали французькі лікарі Ж.Е.Д. Ескаріоль і Е. Сеген. Заслуга А. Біне в тому, що він працював над тестами, які досліджували вищі функції – пам'ять, уяву, логічне мислення. Зміст і специфіка тестів А. Біне змінювалися з часом. При перекладі тестів А. Біне мовами інших народів до них уносилися деякі зміни. Одні терміни підмінювалися іншими, змінювалися формулювання завдань. Мета таких модифікацій полягала в тому, щоб задати в тестах критерії розвитку, які відповідали звичайним умовам виховання, властивих даному народу.

У першому десятиріччі ХХ століття з'являється робота Г. Россолімо, який створив методика вивчення трьох груп психічних процесів: уваги й волі, точності й міцності сприйняття, асоціативної діяльності. Праці Г. Россолімо з цікавістю сприйняли психологи, психіатри. Автори звертають увагу на те, що діагностичні методики не розкривають якихось незмінних особливостей психіки. Вони періодично оновлюються. Так, наприклад, тести Стенфорд-Біне вперше з'явилися в 1916 році, вийшли в новій редакції у 1937 році, далі в 1960-му й у 1972 роках. Причини оновлення полягають у тому, що діти, які випробуються тестами, стали навчатися за іншими програмами, іншими методами, вони живуть у середовищі, насиченому новою інформацією. Будь-яка методика, зокрема й діагностична, за своїм змістом повинна бути адекватною тим знанням і вмінням, які освоїли сучасні покоління. За результатами застосування методики можна робити висновки про ступінь оволодіння дітьми знань і вмінь свого часу. Просування суспільства шляхом наукового прогресу висуває нові вимоги, а вони втілюються в нових діагностичних методиках [1, с. 2].

Водночас є такі статичні величини, які займають важливе місце в діагностиці й не відчують значних змін з часом. Тобто, одні особливості психіки дитини (дорослого) консервативні, змінюються в межах визначених нормативів. Інші можуть за життя людини швидко змінюватися. Перші, за даними психологів, – формально-динамічні особливості, генетично зумовлені. Інші – особливості психіки за змістом (системи понять, які дитина отримує зі знань, умінь логічно опрацьовувати ці поняття в мисленні, творчо застосовувати їх на практиці). Між ними існує взаємозв'язок. Для вивчення цих особливостей, для наукового аналізу їх взаємозв'язку необхідні діагностичні методики.

Сьогодні у практичному застосуванні знаходяться кілька тисяч діагностичних методик. Сучасний арсенал діагностичних засобів допускає формалізовану й малоформалізовану діагностику. Остання побудована на безпосередніх спостереженнях, бесідах, аналізі продуктів дитячої діяльності.

Зростання інтересу до діагностики спостерігається на різних етапах розвитку науки і практики. Ця проблема актуалізувалась з новою силою у 60-ті – 70-ті роки ХХ століття. У цей період відбулося своєрідне розділення діагностики на психологічну й педагогічну. Це підтверджує факт виділення поняття *педагогічна діагностика* І. Хартманом, К. Інгенкампом. У наступні роки відбувається уточнення поняття. Це доводять обґрунтовані положення зарубіжних і вітчизняних дослідників. Незважаючи на такі уточнення, єдиного поняття педагогічна діагностика до сих пір не має. Так, Мауерманн визначає педагогічну діагностику як встановлення зв'язків між успішністю й передумовами в навчанні, оцінювання правильності вибору навчальної мети чи навчально-організаційних заходів на базі визначення умов, у яких відбувається

навчальний процес. К. Інгенкамп розуміє педагогічну діагностику як процес, у ході якого з використанням діагностичного інструментарію чи без нього, педагог спостерігає за учнями, обробляє дані спостережень, повідомляє про отримані результати [6]. Близько до К. Інгенкампа дає визначення російський вчений Л. Винокуров. Він розуміє під педагогічною діагностикою процес отримання інформації про особистість. Ця інформація в ході діагностики уточнюється.

В останні роки проблема педагогічної діагностики загострилася. У центрі уваги вчених знаходиться визначення підготовленості дитини до систематичного навчання (Д. Альтхауз, Е. Дум, Е. Тітце та ін.); вивчення шкільної успішності (Люманн, Фрік, Шотт та ін.). Крім інтелектуального аспекту особистості дитини дослідниками розглядається і особистісний аспект, моральна вихованість (К. Голубев, М. Казакова, М. Шилова та ін.).

Таким чином, аналіз літератури показує, що психологічна діагностика пережила певні зміни. По-перше, головним призначенням психологічної діагностики стало забезпечення допомоги в повноцінному психічному й особистісному розвитку дитини; по-друге, сучасна діагностика виявила наявний рівень досягнень і визначила потенційні можливості дитини; по-третє, результати діагностики відобразилися в змістових критеріях. Аналіз літературних джерел свідчить, що стосовно до дітей дошкільного віку педагогічна діагностика розроблена недостатньо. У дослідженнях останніх десятиліть найбільш повно висвітлені питання психологічної діагностики дітей дошкільного віку: пізнавальні та емоційні процеси (Л. Венгер, Н. Веракса, О. Дьяченко, А. Запорожець та ін.); розумовий розвиток дітей (В. Тарасун, С. Забрамна, В. Худік та ін.); взаємовідносини особистості у колективі (Я. Коломінський, Є. Панько та ін.); діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.).

Потребують подальшої розробки діагностичні методи, які допоможуть практикам правильно визначити фактори індивідуального розвитку дитини – дошкільника.

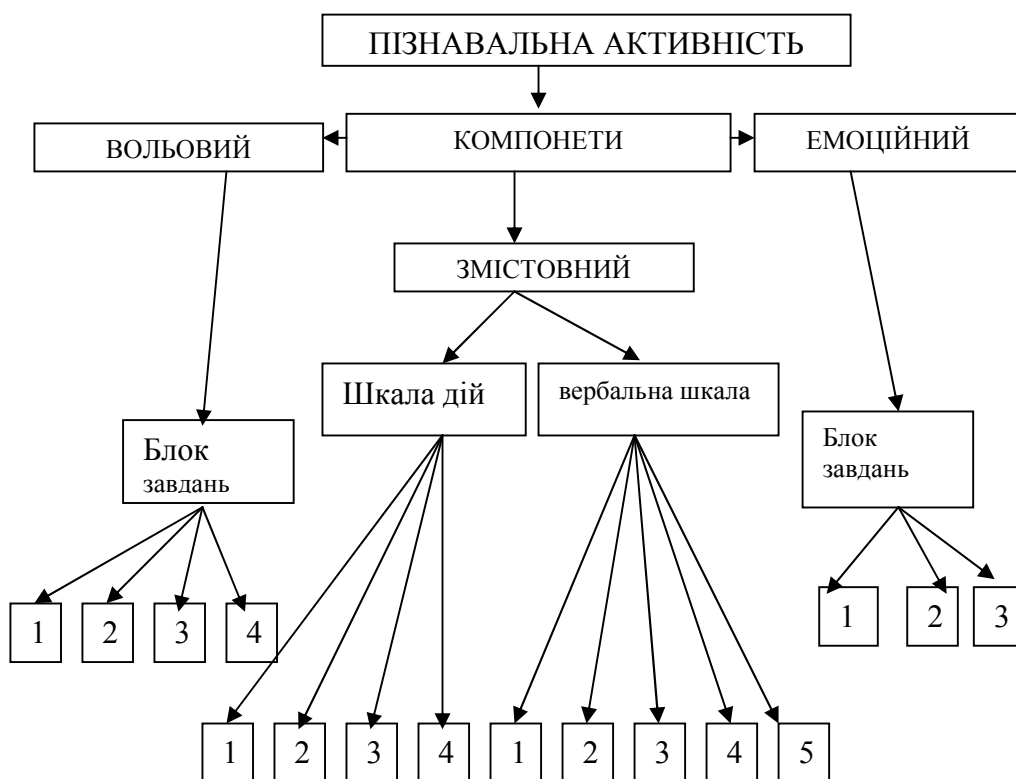
Суттєвий вплив на розвиток психолого-педагогічної діагностики здійснили ідеї критеріально-орієнтовного тестування (КОРТ) – Р. Глезер, Р. Ібель. Критеріально-орієнтовний підхід не залишився поза увагою вітчизняної психодіагностики. Як свідчать дослідження, низка авторів (Л. Венгер, А. Зак, З. Калмикова, Н. Непомняща та ін.) почали розробку якісних критеріїв оцінки мислення дітей, і відповідних цим критеріям перевірочних завдань. Конструювання КОРТ передбачає цілу низку етапів: слід проаналізувати програмове завдання; виокремити набір специфічних знань і вмінь; встановити, яким рівнем розвитку повинна володіти дитина для його виконання. Рівень визначається ступенем володіння логічними діями з низкою термінів і понять. Практична робота з КОРТ доводить, що не треба готувати такі методики для кожного програмового завдання. З наведеної характеристики стає зрозумілим, що

КОРТ відрізняються від традиційних методик, які застосовуються для діагностування розумового розвитку. Ще одна особливість КОРТ у тому, що в них повинні бути представлені виділені вміння, знання, навички, продиктовані критеріальним завданням. КОРТ знімає проблему валідності. Тест з самого початку конструється з прицілом на певне завдання. За допомогою КОРТ можна покращити вивчення індивідуальних особливостей дітей, їх прояви в навчальній діяльності.

Модель використання КОРТ представлена на мал. 1.

Малюнок 1

### Модель критеріально-орієнтовних тестів



Розроблена нами експериментальна програма критеріально-орієнтованого тестування була спрямована на визначання рівня пізнавальної активності дітей шостого року життя й застосовувалася в межах експериментального дослідження з проблеми формування пізнавальної активності старших дошкільників (на матеріалі математики). В основу діагностичної методики було покладено три блоки завдань. Кожний з цих блоків відображує структурний компонент поняття пізнавальна активність. У дослідженні було визначено, що



пізнавальна активність – це якість особистості, яка формується в діяльності, пов'язана з мобілізацією інтелектуальних, емоційно-вольових і фізичних сил на досягнення певної мети навчання. Це визначення пізнавальної активності дає підстави для виділення структури пізнавальної активності в компонентній формі: емоційний, змістовний і вольовий компоненти. Емоційний компонент дозволяє виявити характер інтересів дитини, їх емоційні реакції на математичні ситуації на предмет математики в цілому. Змістовний компонент спрямований на виявлення якості математичних знань, умінь і навичок. Вольовий компонент дозволяє визначити рівень і характер розвитку вольових якостей, що сприяють формуванню вмінь навчальної діяльності, а це, у свою чергу, впливає на активність дітей у засвоєнні знань. КОРТ для кожного з описаних компонентів були розроблені з метою виявлення рівня пізнавальної активності кожної дитини шостого року життя. До критеріально-орієнтовних тестів за всіма трьома блоками завдань, у цілому, закладено шістнадцять завдань математичного змісту. Максимальна кількість балів, яку мала набрати дитина, становить 80. КОРТ застосовувалися поетапно протягом тижня, тому що завдання мали високе розумове навантаження.

Узагальнення даних за кожним компонентом пізнавальної активності дозволяло судити про рівень сформованості цієї якості в кожній дитини індивідуально. Блок емоційного компонента містить три завдання, які були спрямовані на виявлення характеру інтересів дітей, їх емоційного ставлення до математики. У першому завданні КОРТ дитина обирала картинку, що відображала діяльність дітей (ігрову, побутову, пов'язану з математикою). Виходячи з вибору, проводилася коротка бесіда за питаннями: що ти обрав? Чому? Чи подобається тобі математика? Для більш точного визначення особливостей емоційного компонента в першому завданні було використано дві серії картинок: перша серія – картинки з діяльністю дітей; друга серія – із зображенням предметів, які належать до різних занять ( пензлики, кольоровий папір, пластилін тощо). Характер відповідей фіксувався у протоколі. Друге завдання містило ігрову ситуацію, у процесі якої дитина повинна була словесно пояснити своє ставлення до математики (якому з трьох чебурашок подобається математика, а якому – ні й чому). Ця ситуація опрацьовувалася з кожною дитиною. Третє завдання цього блоку було ігровим – «Збери квіточку». Дитина отримувала картку у вигляді кола (серединка квітки), треба було зібрати пелюстки з зображенням однорідних предметів, поєднавши їх у множину (геометричні фігури, цифри, іграшки та ін.). Максимальна кількість балів за підсумками трьох завдань цього блоку КОРТ – 15 балів. У результаті проведення експерименту виявилася тенденція до коротких відповідей, що не відобразили глибини пояснень і характеристик математики. В основному словесні характеристики були такими: «подобається рахувати», «подобаються цифри», «помідорчики вихователька нам дає», «там

картки з цифрами» і таке інше. Більшість дітей (47,6%) у своїх характеристиках математики виходять із зовнішнього (атрибутного) боку предмету. Хоч пояснення були різними й виступали в різних поєднаннях, у нашому випадку вони не поєднувалися з навчальною діяльністю, з бажанням займатися математикою, щоб навчитися рахувати, розв'язувати задачі тощо. Лише в окремих випадках (11,2%) діти пояснювали свій інтерес до математики тим, що їм подобається рахувати. Виявлені такі відповіді: «хочу цифри рахувати кожний день, я би тільки й рахував»; «...подобається займатися, підіймати руку й відповідати». Результати, отримані в десяти експериментальних групах, дозволили розподілити дітей на чотири групи за характером ставлення до математики, емоційних реакцій на вплив педагога, за глибиною мотивації. До першої групи увійшли діти (15 (8%) з 250 обстежуваних), які виявили бажання займатися математикою, їх бажання рахувати, обчислювати ґрунтуються на глибокому інтересі до математики. До другої групи увійшли діти, які мають бажання займатися математикою, але їх судження поверхові, їх приваблює, в основному атрибутна сторона предмету. Таких дітей виявилось 32%. Відповіді цих дітей були уривчасті, схожі за змістом, хоча діти знаходилися в різних ДНЗ. Третю групу становили діти з несформованими мотивами. Хоча на запитання «Чи подобається математика?» вони відповідали позитивно, але характер відповідей і виконання завдань експериментатора свідчать про зворотне. Кількість таких дітей (36%). До четвертої групи увійшли діти, які не виявили ніякого інтересу до математики, їх емоційні реакції на математичні ситуації були негативними.

Другий блок програми обстеження мав на меті виявити характер розвитку змістовного компонента пізнавальної активності (обсяг і якість знань, умінь і навичок з математики). КОРТ цього блоку містив 9 спеціально розроблених завдань. Ці завдання були розділені на дві шкали: 1) вербальна шкала (дитина отримує завдання у словесній формі й словами ж відповідає); 2) шкала дій (дитина отримує словесне пояснення, завдання виконує діями). Зміст завдань відповідав вимогам програми з математики для дітей цього віку. Серед завдань були такі, що пропонували дітям порівняти дві геометричні фігури словесно чи виділяти, диференціювати фігури і визначати їх кількість. Окремі завдання виявляли знання кількісної і порядкової лічби. Особливу увагу слід звернути на ігрове завдання «Постав запитання до числа», під час якого діти повинні були придумати якомога більше запитань, характеризуючи, наприклад, число чотири. Більшість обстежених дітей (56%) мають добрі знання, уміють рахувати, порівнювати, множити. Однак, 34,4% дітей набрали за підсумками обстеження від 19 до 15 балів, що свідчить про низький рівень умінь пояснювати хід розмірковувань і проводити порівняння об'єктів. КОРТ шкали дії містив чотири завдання. Перше завдання «Знайди пропущене число» не викликало утруднень у дітей (80% виконали завдання). Завдання на викладання геометричних

фігур з паличок виявилося для більшості дітей складним, тому що потребувало вміння абстрагуватися від еталонного зображення, моделюючи геометричну фігуру по пам'яті. Так, Марина С. хотіла викласти з паличок круг, але не змогла реалізувати задум і зробила висновок: «Круг круглий, а палички не можна закруглити». У виконанні четвертого завдання КОРТ у дітей виникли серйозні ускладнення. Завдання вимагало показу порівняльної величини за допомогою дії («вище», «ще вище», «найвищий»). Більшість дітей (65,2%) не змогли дією показати величину, але словесно відповідали правильно. Наявні труднощі, що виникають у дітей при необхідності відрізнити окремі параметри, величини були підкреслені П. Гальперіним і Д. Ельконіним як типова особливість дитячого мислення, яка лежить в основі так званих «феноменів Піаже». Таким чином, виділення параметрів величини і їх порівняльних характеристик слід віднести не стільки до сенсорного, скільки до інтелектуального розвитку дитини. За підсумками виконання завдань шкали дій визначено, що 52% дітей у цілому справилися із завданнями, набрали від 20 до 16 балів. Водночас майже половина обстежених дітей (48%) виявили низьку якість виконання завдань, пов'язаних зі серіацією і показом порівняльної величини. Третій блок програми КОРТ містив чотири завдання. Метою цих завдань було виявлення рівня розвитку вольових якостей: наполегливості, ініціативності, самостійності. Перше завдання блоку – лабіринтне «Хто з тварин отримав оцінку «2», «3», «4», «5»? Друге завдання передбачало виконання вправи «Намалюй за описом». Особливу увагу привертає третє завдання «Виклади візерунок за прикладом». Завдання полягало в тому, що дитина за карткою - прикладом повинна викласти візерунок. Складність завдання у тому, що треба було зрозуміти принцип викладання кольорових деталей («листяний пиріг»). Четверте завдання «Камінці на березі» виявилося складним для дітей. Тільки 4% дітей виявили ініціативу у виборі варіанту рішення.

За підсумками виконання програми КОРТ здійснено кількісний і якісний аналіз отриманих результатів. Усе це дозволило зробити такі висновки:

1. Експериментальне обстеження довело, що половина дітей (52%) мають середній і низький рівень пізнавальної активності, особливо при виявленні емоційного й вольового компонентів.

2. У більшості дітей шостого року життя поряд з достатнім рівнем сформованості знань, умінь і навичок, визначається індиферентне ставлення до пізнання, низький рівень ініціативності й самостійності.

3. Майже в половині дітей не сформований вольовий компонент пізнавальної активності. Ці діти характеризуються низькою працездатністю, часто відволікаються, відмовляються виконувати складні завдання.

Описана програма критеріально-орієнтовних тестів – лише перший етап експериментальної роботи. Діагностичні методи – це методи, які

дозволяють за допомогою порівняно коротких випробувань визначити порівняльний рівень розвитку дітей певної вікової групи. За допомогою КОРТ дослідник може проводити діагностику для визначення індивідуального розвитку дитини. Цінність аналогічних діагностик, можливості, межі використання одержаних результатів залежать від їхнього змісту, від того, які особливості розумового розвитку дитини використовуються як показники цього розвитку.

#### Література

**1. Гуревич К.М.** Что такое психологическая диагностика / К.М. Гуревич. – М.: Знание, 1985. – 80 с. **2. Диагностика** умственного развития дошкольников / под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М., 1978. **3. Забрамная С.Д.** Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение; Владос, 1995. – 112 с. **4. Лаак Ян.** Терпсиходигностика: проблемы содержания и методов / Я. Лаак. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, 1996. – 384 с. **5. Тарасун В.В.** Тесты учебных способностей для 1 класса / В.В. Тарасун. – К.: РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 72 с. **6. Ингенкамп К.** Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 238 с. **7. Худик В.А.** Диагностика детского развития: методы исследования / В.А. Худик. – К.: Освіта, 1992. – 220 с.

The problems of diagnostics in pre-school education sphere are considered in the article. The ways of development of different diagnostic methods are analyzed in the paper. Authors offer the programmer of using of criterion-approximate tests for defining of level of development of pre-school children's cognitive activity. The results of CAT application on the material of mathematics and with taking into consideration of componential structure of cognitive activity are presented.

УДК 378.034

**Ван Чжен Цюан**

## **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

Одним із завдань морального виховання студентської молоді у вищій школі Китаю є передача студентам етичного морального досвіду, який має допомогти їм усвідомити етичні вимоги, пропонувані кожній молодій людині суспільством, змогли побачити моральні розбіжності у вчинках і безпомилково визначати їх ціннісний сенс. Тому вивчення причин відриву теорії від практики в моральному вихованні у вищій школі, і навіть обґрунтування ефективних шляхів поєднання теорії з практикою у цій сфері, має значне теоретичне й практичне значення. Ключові слова: студенти, моральне виховання, причини, способи протидії.

„Норми моралі не були виключно теоретичним питанням. Тільки коли мораль проникає у дії людини, вона набуває соціального змісту й громадської цінності” [1]. Одним із провідних завдань морального виховання молоді у вищій школі є, насамперед, трансформація у свідомість студентів етичної теорії, що дає їм змогу побачити розбіжності у власних моральних вчинках та вчинках інших людей і безпомилково визначати їх ціннісний сенс.

Проте, у процесі реалізації цих завдань студенти хоча й набувають морально орієнтованих знань, усвідомлюють раціональність моральних вимог, проте не завжди керуються ними в дійсності. У цьому й посягають основні протиріччя „знаю, але зроблю”, „знаю, як правильно, але чиню неправильно”. Саме такі позиції молоді людини і є об’єктом пильної уваги суспільства, оскільки вони дуже часто кардинально відрізняються від мети морального виховання у сучасній вищій школі країни. Отже, 1) „знаю, але з роблю” - гостра проблема сучасного морального виховання у вищій школі. Загалом кажучи, основною ідейно-моральною тенденцією поведінки сучасних студентів є здоровий практицизм й активний поступ у саморозвитку. Проте, частина студентів хоча й визнає основні культурні традиції суспільства, раціональність і шляхетність, але в реальному повсякденному житті поводить себе вульгарно. Кажуть одне, а роблять інше.

Аналіз таких явищ дає підстави для висновку, що між знанням етики й моральною поведінкою сьогодні спостерігається реальний розрив і взаємовиключення. Останнє характеризується таким чином: по-перше, щодо участі студентів у політичному житті країни, можемо констатувати, що переважна більшість з них досить активні, їх більше турбує майбутнє і щаслива доля країни, проте поміж їхні знанням політики й діями спостерігаються численні відмінності. Їх прояв не

термінується тим, що хоча студенти опановують певні теоретичні знання про політику у процесі навчання, проте їх уміння застосовувати ці знання в аналізі та поясненні реальності надзвичайно слабкі, що не дає їм змоги переважно розпізнати сутність певної політичної події. По-друге, хоча студенти за роки навчання у вищому навчальному закладі набули навичок критичного мислення і переважно виявляють відразу до проявів соціального зла, та коли заходить мова про їх власний зиск, чимало з них, на жаль, здатні використовувати знайомства у власних інтересах і навіть давати хабарі. З одного боку, вони обурюються громадською несправедливістю, а з іншого – пристосовуються до цих порядків. Між їхніми знаннями й діями за цих умов виникає протиріччя.

По-третє, щодо культури – більшість студентів вищих навчальних закладів визнають високу культуру суспільства, однак чимала частина з них у власній поведінці все-таки схильна до проявів низької культури. Така втрата культурних норм призводить до втрати життєвих орієнтирів, духовної порожнечі і вступає у протиріччя з естетичними нормами. По-четверте, щодо моральної позиції, більшість студентів знає, що чесність – це основа утвердження себе в житті й на когнітивному рівні приймають і самі визнають такі моральні якості, як чесність, щирість, відповідальність, ввічливість, проте рівень моралі, що вони виявляють своєю амбіційною поведінкою, принизливий. Відповідно до основних положень доповіді „Вивчення молоді Китаю”, серед 892 студентів дослідження довело, що 82,77% їх має досвід участі списування (включаючи шпаргалки, підказки, зокрема й на іспитах, використовуючи з цією метою високі технології). Більшість студентів на ідеологічному рівні розуміють сенс необхідності поважати громадську мораль, однак у реальному житті їм дуже важко поводитися чесно, і тому вони починають ігнорувати норми суспільної моралі [2].

По-п'яте, щодо життєвих цінностей, більшість студентів визнають пріоритет суспільного над особистим і принцип „обов'язок важливіший за зиск”. Проте, рівень моральної поведінки значної частини студентів нижчий за рівень накопичених ними моральних знань. Це виявляється у такому:

- їх поведінкові цінності меркантилізуються, вони більше прагнуть насолоди матеріальними речами й ігнорують удосконалення духовних якостей;

- з'являється зіткнення громадських і приватних інтересів, значна частина студентів дотримуються принципу „суб'єктивність для себе, об'єктивність для інших”, тобто в центр соціальної системи вони ставлять себе, підносячи себе. Тоді як їх колективна свідомість слабшає, прагнення до вічних, суспільно визнаних цінностей виявляється недовгим і меркантильні міркування переважають;

- у ціннісних орієнтація багатьох студентів виникають відхилення, і щоб домогтися своєї мети, вони не звертають уваги на суспільні моральні норми.

Центр опитування громадської думки при Нанкінському педагогічному університеті провів опитування більш ніж 500 студентів із 5 вищих навчальних закладів Китаю, який довів, що 80,4% студентів за певних умов готові порушити моральні норми суспільства, щоб досягти власної меркантильної мети [3].

Така ситуація аж ніяк не може бути пояснена лише рівнем сформованості моральних знань студентів, тому стає з кожним роком все актуальнішою проблемою задля досягнення мети морального виховання у вищій школі.

2) Основні причини виникнення явища „знаю, але зроблю” у моральному вихованні студентської молоді в сучасній вищій школі.

*Особливості власне моралі.* З погляду етики, дотримуватися моральної поведінки складніше, ніж отримувати моральні знання. Формування моральних рис людини є, насамперед, процесом взаємодії знань власної поведінки, і навіть розвитку здатності до суджень. Отже, знання моралі є і залишається основою, воно виконує функцію підтримки та впорядкування поведінки особистості в соціумі. А моральна поведінка – це зовнішній прояв моральних знань і якостей. Для переходу від знань до дій необхідний посередник у вигляді відчуття моралі й волі. В основі моральної поведінки містяться знання, відчуття провини та воля, вони формуються внаслідок певної практичної діяльності особистості. Суб'єкт цього процесу має використовувати знання на практиці, спираючись на почуття моралі й керуючись моральною волею. У той самий час особистості необхідно долати різні несприятливі чинники навколишнього світу. Тому навіть тоді набуття належних моральних знань, якщо почуття моралі й волі будуть слабкими, виникнуть труднощі, сутність яких полягатиме в цьому, що знати легко, а робити важко.

*Педагогічний чинник виникнення розриву між теорією та практикою.* У моральному вихованні студентської молоді у вищій школі сьогодні все ясніше простежується явище відриву теорії від практики. Здебільшого воно виявляється в такому:

– з кожним роком роль морального виховання в суспільстві й, зокрема, у вищій школі стає „слабкою ланкою”;

– стався розрив між теорією та практикою морального виховання, оскільки акцентується в основному увага на здобутті й засвоєнні знань, тоді як на практиці студенти не вміють їх застосовувати;

– у традиційному моральному вихованні занадто акцентується суб'єктивна позиція викладача, а позиція студента, навпаки, занадто об'єктивується. Викладання мало директивний і односторонній характер, тоді як розвиток студента, його свідомості, моральної системи та моральних цінностей поступово ігнорувалася, що негативно позначалося на ініціативності студентів, і викликало в них інколи почуття протесту;

– неправильній моральній оцінці, коли критерієм оцінки на іспитах у вищій школі є „знання”, а не „аналіз поведінки та її наслідків”, що в

результаті призвело до того, що студенти зупиняються на етапі „знань” і не підвищують рівень своєї моральної поведінки. У цьому і простежується основний розрив між теорією та практикою морального виховання;

– частина викладачів вищих навчальних закладів не мають необхідних моральних якостей, „...надихати себе високими ідеалами, обмежувати себе високими моральними нормами, озброювати себе науковими знаннями, дотримуватися суворой дисципліною” [7].

Отже, можемо констатувати, що окремі викладачі, особливо молоді, поведуться невідповідно до свого статусу, їх слова розходяться з ділом, що відповідно завдає значної шкоди процесу морального виховання й не дає змоги повною мірою розкрити можливості морального виховання студентської молоді у вищій школі.

*Ситуація з моральним вихованням у сім'ях, як підтверджують результати нашого дослідження, бажає кращого.*

Сучасні студенти майже всі є єдиними дітьми у сім'ї, яких вітають і плекають батьки та дідусі з бабусями. Старше покоління щосили намагається створити їм найкращі умови й навіть інколи потурають їх помилкам. З часом усе це призводить до того, що молодь стає безпорадною в проблемі вибору напрямів і сутності власної поведінки. З іншого боку, деякі батьки, під впливом пошуку роботи, виховують дітей цілком протилежним чином, ніж у школі – вони акцентують увагу лише на вихованні різних професійних навичок, і водночас ігнорують формування моральних і духовних якостей дитини, а інколи навіть пропагують дітям помилкові ідеї, що суперечать вимогам суспільної моралі. Є й деякі батьки, котрі на словах вчать одному, а самі діють по іншому.

*Недостатня увага до морального виховання у суспільстві.*

По-перше, моральне виховання студентської молоді нині здійснюється переважно неналежним чином. Приклади зразкової моральної поведінки, які поширюються через сучасні ЗМІ, часто-густо далекі від дійсності. Уявлення про основні моральні цінності розмите, водночас аморальна поведінка критикується недостатньо активно. Багато ЗМІ демонструють тенденцію гонити за матеріальними цінностями й вигодою, що негативно впливає на моральну поведінку й виховання студентів. Немало людей, заздрячи рівню матеріальної життя в розвинутих країнах Європи чи США, починають захоплюватися західним устроєм суспільства, і самі того не помічаючи, стають рабами західної системи цінностей, яка ґрунтується на індивідуалізмі.

По-друге, сучасна моральна ситуація в суспільстві відзначається значною нестабільністю. Нині у вищій школі Китаю актуалізується проблема протистояння моральному релятивізму і прагненню лише до матеріального добробуту в суспільстві. У реальному житті неморальні й навіть, аморальні чинники беруть гору, що переважно призводить до того, що „люди знають моральні принципи, але не діють відповідно до



них у житті”. Студентам дуже важко не потрапити під агресивний вплив несприятливих чинників, тому й стався розрив між знаннями й діями. Зміни в соціальній атмосфері є каталізатором розриву між знаннями й діями студентів. Насамперед, під впливом трансформацій у суспільстві у стандартах моральних оцінок відбулася плутанина. К. Маркс свого часу стверджував: „якщо вигода зберігає виняткову суб’єктивність і чистий егоїзм, піднімається до значення істинності життя людства, це обов’язково призведе до ситуації розпаду, і до того, що кожен турбуватиметься лише про себе, і люди від’єднуються один від одного, немов взаємовиключні атоми” [5].

Отже, негативні явища в суспільстві, як то – орієнтація на самозадоволення інтересів і бажань без урахування суспільних інтересів, порушення норм моралі, ігнорування інтересів колективу, є потужним викликом для сформованих протягом століть моральних норм суспільства. Тим більше, що стіни університету неспроможні повністю ізолювати особистість від суспільства, тому зміни в суспільстві здатні негативно впливати на внутрішній моральний світ студентів.

У свою чергу, стрімкий розвиток Інтернету зіграв активну роль у розширенні горизонту знань студентів. Але водночас призвів і до розвитку морального релятивізму, процвітанню індивідуалізму й ослаблення почуття відповідальності перед суспільством. Моральні конфлікти та наявні зрушення в системі цінностей негативно позначилися на ставленні студентів до світу, до людини й моральних цінностей. За такого стану важко досягти єдності знань і безкомпромісності дій.

По-третє, відчутний розрив між здобутими знаннями й безкомпромісністю дій пояснюється, насамперед, несформованими у студентів, навіть тих, що закінчують університет, моральними якостями і, як результат, студенти легко підпадають під вплив різних моральних відхилень. З іншого боку, частина студентів вивчає мораль не з чистих спонукань. Річ у тому, що зміст морального виховання визначається викладачем, і тому за деяких умов не може відповідати моральним потребам деяких студентів. Мотиви вивчення моралі в такий спосіб диверсифікуються, що не відповідає справжнім потребам соціальної практики. Суб’єктивна моральна практика – це результат гармонійного функціонування знань, почуттів та волі. У цьому випадку почуття в моральній практиці виконують роль „імпульсу”, а воля безпосередньо визначає глибину й широту моральної практики, вона є головним механізмом, який визначає успіх моральної практики. Тому моральні норми не закріплюються у свідомості студентів, і їм стає важко протистояти життєвим звабам, у чому і проявляється „розрив між знаннями й поведінкою”.

Насправді, головною психологічною причиною „розриву між знаннями й діями” є досить виражене знецінення громадського блага. Отже, можемо зробити висновок, що саме досягнення відповідності між

здобутими знаннями та їх поведінкою – це основна стратегія щодо підвищення ефективності морального виховання у вищій школі. Наступним є той факт, що ефективність морального виховання у вищому навчальному закладі залежить, насамперед, від формування та розвитку особистих моральних рис студента. Крім цього необхідним є посилення уваги до формування та розвитку моральних знань та зміцненню моральних рис.

*Реформування й упровадження інновацій у зміст морального виховання у вищій школі.*

Якщо зміст морального виховання віддзеркалює моральні прагнення педагога, виникає сприятлива атмосфера прийняття студентами моральних переконань, а відтак, і здійснення морально вивірених практичних дій. Зміст морального виховання має бути актуальним, у ньому повинні поєднуватися стратегія й цілеспрямованість, системність і ефективність, реальність і прагнення до ідеального, обов'язково патріотизм та перспективи розвитку. Звідси можна зробити висновок, що реформи та інновації мають відповідати ідеалам морального виховання, тоді формування системи цінностей, уявлення про світ і людину буде сприяти удосконаленню моральних рис студентів, активізувати гармонійний розвиток фізичних, моральних і інтелектуальних якостей, заохочувати до навчання, бажання внести свій внесок у загальну справу.

Моральне виховання за своєю сутністю є процесом духовної взаємодії викладача й студента. „Засвоєні моральні знання приводять до трансформації внутрішніх переконань особистості. З іншого боку, зміст морального виховання має віддзеркалювати соціальну справедливість і громадську раціональність, ключовим моментом є також можливість застосування ефективних форм викладання, що в результаті має забезпечити моральну поведінку суб'єкта. Тому способи морального виховання, які спрямовані на формування індивідуалістичних цінностей, відіграють істотне значення в досягненні ефективності морального виховання” [6].

За цих умов реальним стає виконання поставлених завдань у сфері морального виховання студентської молоді. Наступним є необхідність удосконалення методів морального виховання у вищій школі, тобто перехід від „форми насадження” до „форм вільного виховання”, від досвіченості до науковості, від закритості до відкритості. Також очевидним є необхідність розробки нових сфер, завойовування нових позицій у моральному вихованні студентської молоді. Необхідно поєднувати роботу з морального виховання з психологічними консультаціями, щоб у глибшому рівні розуміти ідеологічні настрої студентів. Нарешті, стосовно форм освіти, необхідним є гармонізація всіх складових навчально-виховного процесу у вищій школі й у позааудиторній виховній роботі, навіть змінювати підходи до морального виховання студентської молоді на кожному занятті.

У контексті останнього необхідним є розробка моделі виховання, яка б забезпечувала ефективне засвоєння студентами моральних і спеціальних знань, до складу якої входили різні молодіжні об'єднання як усередині вищої навчальної школи, так і за її межами. Це в сукупності дало б змогу значно розширити поле практики морального виховання студентів. „Практика морального виховання – це джерело й двигун розвитку та формування моральної системи особистості, і навіть реальна база самоосвіти студентів” [7].

За такого розуміння проблеми моральна практика – це найвищий рівень морального виховання, у якому відбувається поглиблення моральних знань й інтеріоризація моральних принципів. У той самий час це й ефективний спосіб уникнути однобокого акцентування лише моральних знань й ігнорування виховання моральної волі та поведінки. За цих умов відбувається загартування волі студентів, підвищується моральний рівень їх поведінки, зміцнюються професійні навички, виховується почуття відповідальності за суспільну справу, формується висока моральна свідомість.

Подальшим напрямом підвищення ефективності морального виховання у вищій школі є зміцнення керівництва цим процесом. Застосування такого підходу гарантує ефективність модернізації, зміцнення наукової бази ідейного й морального виховання. Тому сьогодні в роботі з морального виховання студентів у вищій школі слід дотримуватися нових поглядів на мораль, підвищувати та зміцнювати рівень знань керівних працівників цих навчальних закладів.

Використовуючи сучасні інформаційні методи контролю, слід заохочувати перехід до ефективних форм морального виховання у вищій школі, несправжньому науковому підґрунті. Слід також підвищувати моральність викладачів, щоб вони ставали зразками для студентів і вігравали в їхньому житті керівну роль. За таких умов є всі підстави говорити про спроможність вищого навчального закладу виховати моральну поведінку студентів, що в сукупності забезпечить поєднання теорії і практики

Наступною важливою умовою, як підтверджують результати аналізу педагогічної практики є впровадження в навчально-виховний процес моральних правил поведінки і дій, удосконалювати ідейно-політичне навчання студентів. Необхідно посилювати керівництво процесом морального виховання з боку партії, відповідно до висловлених Цзян Цземінем вимог, а саме: „сильна політика, високий професіоналізм, морально вивірений напрям виховання” [8].

Слід також намагатися створити атмосферу й достатній виховний простір для розширення роботи з морального виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі, активно формувати шанобливе ставлення до праці й посилювати привабливість такої праці. Крім цього, відповідно до вимог „підвищувати якість, оптимізувати структуру, зміцнювати системність морального виховання”, необхідним є

врахування актуальних потреб суспільства та поступове підвищення політичних, професійних та ідеологічних якостей викладачів вищої школи, їх гнучкість, ініціативність, активність у використанні методів виховної роботи.

Не менш перспективним шляхом підвищення ефективності морального виховання є інституалізація та вдосконалення ефективності ідейно-політичної роботи зі студентами, акцентування зусиль на формуванні їх творчої активності. Особливо необхідно заснувати систему відповідальності всіх учасників навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі відповідно до реальних умов визначати систему перевірки та управління моральним вихованням. Це в сукупності дасть змогу створити позитивну атмосферу у вищому навчальному закладі. „Криза морального виховання – певною мірою це й криза моральної атмосфери. Адже моральне виховання може ефективно здійснюватися лише в певній атмосфері, де ефективність прямо залежить від цієї атмосфери” [9].

Отже, можемо констатувати, що „створення такої атмосфери морального виховання у вищій школі є вирішальною. Пасивне очікування неможливе, найкраще за цих умов активно діяти й виявляти ініціативу” [10]. Тобто клімат у навчальних закладах – це важливий чинник поєднання теорії та практики морального виховання, переходу від знань до дій, закріплення студентами моральних понять і традиції виховання моральної волі, і навіть важлива умова формування та розвитку моральних рис. Моральна атмосфера у вищій школі відіграє сьогодні винятково важливу роль у формуванні та розвитку моральних знань студентів. Вона, насамперед, впливає на почуття студентів і, відповідно, на їх поведінку. Зміцнення та розвиток моральної атмосфери у вищій школі передбачає, насамперед, створення якісної матеріально-технічної бази, відповідних умов навчання, праці і відпочинку студентів. Це в сукупності гарантує системний підхід до підвищення моральної вихованості студентської молоді.

Не менш важливим є роз’яснення позицій провідною ідеології суспільства, створення високої духовної атмосфери у вищому навчальному закладі. Слід зазначити, що саме створена духовна атмосфера в університетах впливає на якість навчання студентів, на їх ідейно-політичні якості. Наступним кроком є розкриття повною мірою ролі моральної атмосфери у формуванні моральних рис студентів.

Отже, підсумовуючи значимо, що мета морального виховання у вищому навчальному закладі Китаю – навчити студентів „пізнати сутність моралі й удосконалювати поведінку” та кардинально сприяти всебічному розвитку особистості. У моральному вихованні студентів необхідно, щоб знання по-справжньому поєднувалися з практикою. Задля досягнення цього колективи викладачів вищих навчальних закладів мають пройти складний і тернистий шлях від дослідження проблем морального виховання до розробки відповідного змісту, форм і

методик, запровадження яких у навчально-виховний процес має забезпечити поєднання теорії і практики морального виховання особистості.

#### Література

**1. Дай Шэнли.** Сравнительное исследование нравственного воспитания высшего образования / Дан Шэнли. – Шанхай: Педагогика, 2006. – 298 с. /на китайском языке/. **2. Хуан Сянян.** Основы нравственного воспитания / Хуан Сянян. – Шанхай: Китайский восточный педагогический университет, 2000. – 282 с. / на китайском языке/. **3. Ху Бинь.** Современность нравственного воспитания школ в период перехода общества / Ху Бинь. – Пекин: Центральный перевод, 2006. – 305 с. / на китайском языке/. **4. Чжан Гуансин.** Нравственное воспитание у студентов / Чжан Гуансин. – Пекин: Наука, 2005. – 264 с. / на китайском языке/. **5. Вань Суин.** Доклад о исследовании жизненного качества у студентов / Вань Суин, Чжан Цюшань, Ли Вэйи, Хуан Юньмин.– Пекин: народ, 2005. – 310 с. /на китайском языке/. **6. Лупин.** Доклад о вопросах современных студентов Китая. – Цзянсуский народ, 2003. – 326 с. /на китайском языке/. **7. Вань Бинь.** Новое введение в нравственное воспитание высшего образования / Вань Бинь, Чжан Инхан. – Пекин: Общественно-научная документация, 2005. – 328 с. /на китайском языке/. **8. Ян Гуанцин.** Реформирование высшего образования: проблема и пути решения / Ян Гуанцин. – Пекин: Общественно-научная документация, 2005. – 373 с. / на китайском языке/. **9. Сун Чуньхун.** Нравственное воспитание / Сун Чуньхун, Сун Ми. – Юго-западный педагогический университет, 2003. – 226 с. /на китайском языке/. **10. Чжоу Чанчунь.** Поиск нравственного воспитания студентов под новой обстановкой / Чжоу Чанчунь. – Пекин: Пекинский технический университет, 2005. – 256 с. /на китайском языке/.

УДК 378.147

**С.В. Вейда**

### **ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді в професійній сфері – одна з найбільш важливих сторін виховання, що розвиває здатність оцінювати явища дійсності й мистецтва, вибудовувати ієрархічно організовану систему цінностей та обирати напрямок діяльності на їх базі. Теорія естетичного виховання, у свою чергу, є самостійною дисципліною, що входить у структуру

естетики як науки, а також галуззю педагогічного знання, зокрема теорії виховання.

Процеси інтеграції сучасної естетики з культурологією, мистецтвознавством, соціологією, філософією, психологією, педагогікою дозволяють здійснити аналіз проблеми формування естетичної орієнтації особистості на основі міждисциплінарних зв'язків.

*Актуальність проблеми формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді.* Актуальність проблеми формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді зумовлена необхідністю підвищення дієвості світоглядної підготовки сучасних студентів, що в естетиці й близьких до неї дисциплінах знаходить свою завершеність, перетворюючи знання, що здобуваються в галузі суспільних наук, не особисті переконання.

Цей процес безпосередньо торкається системи вищої освіти, у якій формується модель особистості фахівця як професіонала-гуманіста.

Однак, за даними соціологічних досліджень і власних спостережень, останнім часом тенденція зниження загальнокультурного рівня студентів набуває масового характеру. Несформованість естетичної свідомості виявляється в ослабленні інтелектуально-духовного розвитку.

Ця проблема виявляється у відношенні до гуманітарних дисциплін і, в остаточному підсумку, негативно позначається на сприйнятті студентами подібного роду знань, що у свідомості багатьох учнів найчастіше сприймаються як «марні». Іншими словами, останнім часом помітна тенденція знецінювання гуманітарних цінностей і ідеалів, що, у свою чергу, спричиняє низький рівень формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді.

Відсутність високого рівня художньо-естетичної компетентності у великій кількості студентської молоді виявляється в її свідомості через агресивність, жорстокість, нетерпимість і схильність до насильства. У той же час, навіть при вивченні у ВНЗ соціально-гуманітарних і природничо-наукових дисциплін не ставиться і не реалізується завдання навчити молоде покоління приймати розмаїтість ідей і думок, формувати толерантну свідомість і не втратити при цьому здатність мислити самостійно.

Серйозною проблемою в естетичному вихованні є відсутність актуальної методології цієї роботи. Гостро повстає питання, як сприяти формуванню естетичної орієнтації студентів ВНЗ?

*Формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді — принципи і шляхи до дії реалізації поставлених завдань.*

Для формування художньо-естетичної компетентності студентської молоді у ВНЗ повинно бути висунута така мета виховання, що передбачає реалізацію конкретних завдань:

- 1) Виховання гуманістичного світогляду, загальнолюдських норм моралі, моральності, культури поведінки.

2) Виховання патріотизму, активної цивільної позиції, правової й екологічної культури.

3) Виявлення і розвиток творчого потенціалу особистості, залучення до системи культурних цінностей суспільства.

4) Формування і розвиток традицій, корпоративної культури університету.

5) Удосконалювання фізичного стану студентів, прищеплювання потреби в здоровому способі життя.

Принципами виховної діяльності в університеті, виходячи з поставлених завдань, повинні, у першу чергу, визнаватися:

а) духовність (виховання людини високої культури й моральності, надання допомоги молоді в духовно-моральному становленні; формування в студентів потреби в оволодінні загальнолюдськими цінностями, морально-етичними нормами);

б) гуманізація (визнання студента як особистості, його прав на волю, соціальний захист, на розвиток і прояв здібностей, індивідуальності);

в) демократизм, що припускає реалізацію системи виховання, заснованої на партнерських взаєминах викладача і студента (педагогіка співробітництва);

г) толерантність, що припускає терпимість до думок інших людей, визнавання їх інтересів, терпимість до іншого способу життя, що не виходить за нормативні вимоги законів;

ґ) професіоналізм (організованість, відповідальність, дисципліна й самодисципліна, компетентність, наявність глибоких знань, умінь і навичок за фахом);

д) патріотизм, виховання поважного відношення, любові до України, почуття причетності й відповідальності;

е) індивідуалізація, що формує у ВНЗ виховний процес, спрямований не на виробництво посередньої особистості, а який враховує можливості кожного студента в процесі його виховання і соціалізації;

*Для формування художньо-естетичної компетентності молоді необхідно:*

1) підготовку у ВНЗ зосередити на формуванні сукупності вимог щодо створення в університеті освітнього й гуманітарно-виховного простору, що сприяє випускові з університету професіоналів, що мають високу художньо-етичну компетентність.

2) одне з центральних місць при підготовці майбутніх фахівців повинні займати питання забезпечення взаємозв'язку виховного процесу з навчальною і науковою працею. Цей блок повинен передбачати:

– посилення уваги всіх кафедр до загальнокультурної, гуманістичної і морально-етичної функцій освіти;

– подолання пасивності студентів, посилення мотивації студентів в інтелектуальному й культурному розвитку;

– розвиток нових технологій навчання, інформаційних, організаційно-методичних систем забезпечення навчального процесу, використання в змісті й технологіях навчання методологічних, соціологічних і психологічних основ педагогіки.

– посилення мотивації студентів до участі в наукових дослідженнях кафедр у галузі вивчення культури своєї країни.

– так само варто виявити основні пріоритети у виховній діяльності в університеті й підвищити ефективність виховання на основі психолого-педагогічних установок, методів і форм, що відповідають сучасним соціально-економічним, духовним і освітнім умовам, у яких знаходиться суспільство. Основною метою виховання в університеті повинно бути формування високоморальної, усебічно розвиненої особистості конкурентноздатного фахівця, громадянина й патріота своєї країни.

Отже, моральність припускає наявність внутрішньо прийнятної людиною суспільної моралі, що регулює її поведінку, спирається на світогляд, совість, відповідальність, чесність, справедливість, чесноту і співчуття.

Процес духовно-морального виховання у ВНЗ припускає організацію допомоги студентам у подоланні й розв'язанні ними тих чи інших життєвих проблем, конфліктів тощо у межах прийнятих суспільних норм.

Естетичне виховання припускає, насамперед, формування стійкої потреби у студентів постійного сприйняття і розуміння творів мистецтва, прояву інтересу до всього кола проблем, що вирішуються засобами художньої творчості. У результаті естетичного виховання повинні бути сформовані здібності до емоційно-почуттєвого сприйняття художніх творів, розумінню його змісту й сутності через залучення студента до світу мистецтва в усіх його проявах, уміння протистояти впливові «масової» культури низького естетичного рівня.

#### Література

1. **Андриади И.П.** Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади – М.: Изд. центр «Академия», 1999. 2. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М., 1977. 3. **Богоявленская Д.Б.** Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов н/Д: РГУ, 1983. 4. **Брушлинский А.В.** Мышление как процесс и проблема деятельности / А.В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. 5. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. 6. **Вища освіта України і Болонський процес** : навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Богдан, 2004. 7. **Дружинин В.Н.** Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. 8. **Кайгородов Б.В.** Психологические основы развития



самопонимання в юношескому віці : дис. ... д-ра психол. наук Б.В. Кайгородов. – М., 1999. 9. **Канн-Калик В.А.** Можливо ли навчитися творчості? / В.А. Канн-Калик, Н.Д. Никандров // Народне освітання. – 1989. – № 11. 10. **Калмыкова З.И.** Деякі питання діагностики умовного розвитку в процесі освітання / З.И. Калмыкова // Вопр. активізації мислення і творчої діяльності. – М., 1964. 11. **Кокорин А.А.** Діалектико-матеріалістический аналіз як методологічне средство / А.А. Кокорин. – М., 1986. 12. **Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту** // Спортивна газета. – 2003. – № 4. 13. **Фельдштейн Д.И.** Психологія розвиваючоїся личности // Избр. психол. тр. – М.; Воронеж, 1996. 14. **Фіцула М.М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М.М. Фіцула – К.: Академвидав, 2006. 15. [www.psyjournals.ru](http://www.psyjournals.ru). 16. [www.rae.ru](http://www.rae.ru). // Научний журнал «Современные проблемы науки и освітання». – 2007. – № 5.

The Vaccinated high level of the spirit, valuing behavioral and spurring motives, promotes the rebirth Ukrainian highbrow, possessing consciousness of the civic duty and civil value, personal responsibility before people, humanism, cultures, and freedom of religion.

УДК 371.11

**В.В. Вербицький**

### **ВПЛИВ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, мають суттєвий вплив на чинну систему освітання. Те, що ефективність навчально-виховного процесу залежить від здійснення контролю (його кількості, якості, своєчасності, глибини, повноти й об'єктивності), в сучасній науковій педагогічній літературі доведено. Адже саме контроль як спосіб зворотного зв'язку в управлінській діяльності дозволяє отримувати інформацію про стан навчально-виховного процесу, його результативність. Тому система внутрішньоскільного контролю може бути розглянута як підсистема загальної цілісної системи управління школою і як самостійна відносно цілісна система, що дозволяє виділити її власні підструктурні компоненти [5].

Контроль – це одна з основних функцій внутрішньоскільного управління, спрямована на одержання інформації про стан навчально-виховного процесу та його результативність.

Слово „контроль” – французського походження, означає „забезпечення чи перевірку правильності тих чи інших дій у галузі виробництва й управління”. Вітчизняні й зарубіжні вчені поняття „внутрішньошкільний контроль” розглядають, насамперед, як засіб одержання інформації про стан керованої системи. Щоб управляти школою на рівні сучасних вимог, приймати правильні, науково-обґрунтовані рішення, керівникові школи потрібна достовірна інформація. Але найбільш корисною є інформація, яку отримують в результаті цілеспрямованих спостережень, продуманої системи контролю, де головне – це зміст контролю, його мета й завдання, а не форма.

В умовах реформування сучасної освіти, переходу до 12-бальної системи оцінювання знань, умінь та навичок учнів особливої ваги набуває управлінська функція «контролю».

Управління школою здійснюється через реалізацію управлінських (технологічних) функцій, до яких належать: планування, організація, координація, контроль, регулювання (корекція), облік та аналіз. Ідеться про функцію управління закладом і про функції управління будь-яким видом діяльності. Кожну з цих функцій глибоко досліджували вчені. Наприклад, функцію педагогічного аналізу вивчали Ю.А. Шубін і Н.В. Москаленко; різні технологічні функції – В.І. Бондар, І.Л. Підласий, В.С. Пікельна [1, с. 6]. У книзі В. Звереві „Організаційно-педагогічна діяльність керівника школи” стисло проаналізовано окремі аспекти внутрішньошкільного контролю, зокрема: постановка мети, методи контролю, необхідність охоплення контролем усіх підсистем роботи школи, розподіл ділянок контролю за часом; організація контролю, передбачення його ефективності визначення відхилення від норми, виявленого в ході контролю [3].

В. Маслов вважає, що «внутрішшкільний контроль – це основне джерело інформації, на основі якої розробляються управлінські рішення, а також засіб зворотного зв'язку в системі управління» [4, с. 16]. Крім цього, автор дає критичну оцінку ставлення окремих управлінців до контролю як функції, що в умовах демократизації почала втрачати свою роль, а також аргументує її необхідність.

Г. Горська і Р. Чуракова розглядають контроль як корегуючий засіб діяльності вчителів, керівників, учнів. При цьому вони дотримуються думки про те, що контроль є засобом одержання інформації про стан навчально-виховного процесу [2].

Контроль як функція управління був предметом дослідження М.А. Шубіна. У посібнику „Внутрішньошкільний контроль” автор розглядає функцію контролю як підсистему складної системи внутрішньошкільного управління, яка має певну структуру, функції, без знання яких здійснення контролю не може бути ефективним [7].

Завдання, що постають перед внутрішньошкільною системою контролю, гармонійно пов'язані з основними напрямками діяльності навчального закладу й вимагають перевірки таких питань:

- виконання всеобучу;
- виконання державних навчальних планів і програм;
- стан викладання окремих дисциплін;
- якість знань і вмінь учнів згідно з навчальними програмами;
- методична робота;
- позакласна виховна робота з учнями;
- шляхи реалізації особистісно зорієнтованого підходу до учнів у системі навчання і виховання;
- упровадження інноваційних технологій;
- застосування нетрадиційних форм і методів навчання й виховання в роботі викладачів і вихователів;
- реальний стан комп'ютеризації навчального процесу;
- реалізація принципів гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу;
- рівень якості роботи з відродження національної культури засобами навчально-виховного процесу і т.ін.

Цю структуру можна доповнювати відповідно до напрямків діяльності освітнього закладу.

Оскільки *ефективність* навчально-виховного процесу визначається рівнем успішності й якості знань та умінь учнів, то контроль має здійснюватися за допомогою проведення перевірок результатів навчання та вміння педагогів контролювати власну діяльність.

При створенні системи внутрішньошкільного контролю (в окремо взятому навчальному закладі) необхідно брати за основу принципи, які б об'єднували, а не роз'єднували адміністрацію і педагогічний колектив. Відомими педагогічними принципами здійснення «функцій контролю» є: об'єктивність, систематичність, наочність (гласність). Принципи породжують відповідні вимоги, які надалі мають втілюватися в певні форми й технології контролю.

При розв'язанні завдань контролю необхідно враховувати ті, що сприяють вдосконаленню навчально-виховного процесу. Серед них:

- вивчення рівня засвоєння учнями знань, умінь і навичок (правильність, обсяг, глибина, дієвість);
- отримання інформації про характер пізнавальної діяльності школярів;
- встановлення рівня самостійності й активності в навчальному процесі;
- виявлення причин утруднень і помилок у засвоєнні матеріалу;

- визначення ефективності організації навчального процесу –уроку (методи, форми, засоби).

За умови системного підходу керівника школи до управління навчально-виховним процесом внутрішньошкільний контроль виконує освітню, діагностичну, виховну, розвиваючу, стимулюючу, оціночну функції.

Якщо контроль запроваджено вміло й із урахуванням усіх притаманних йому функцій, то взаємодія керуючих і керованих значно розширюється і поглиблюється. І завдяки цьому процес управління освітнім закладом стає демократичним. Такий внутрішньошкільний контроль необхідно спланувати.

Планування контролю ґрунтується на таких основних принципах: чітке розуміння мети й завдань школи; науковість, комплексність, логічна послідовність; рівномірність у розподілі завдань для виконавців; отримання інформації про виконання; достатність для обґрунтованого прийняття управлінського рішення. Дотримання їх є важливою умовою поступового розвитку школи, удосконалення управлінської майстерності адміністрації.

При створенні в навчальному закладі системи контролю виникає необхідність у застосуванні й удосконаленні таких його методів, як перевірка документації, бесіда, спостереження, аналіз і самоаналіз уроку, проведеного виховного заходу, анкетування, тестування, графічна перевірка тощо.

Створення ефективної системи контролю навчально-виховної діяльності в сучасній загальноосвітній школі має відбуватися за участю всього педагогічного колективу з урахуванням усіх конкретних умов. Саме на цьому наголошує В.С. Пікельна: «Усі організаційні моделі управління (у будь-якій ланці роботи) проходять колективне обговорення і, за умови схвалення їх колективом, затверджуються адміністрацією школи..., після чого діють на правах офіційно прийнятого управлінського рішення» [6, с. 31].

Ураховуючи методологічний характер управлінських (технологічних) функцій, їх взаємодію та взаємореалізацію, можна говорити про об'єктивну необхідність розробки планів системи внутрішньошкільного контролю.

Ми вважаємо також, що необхідно заохочувати в наказах по школі не тільки педагогів-новаторів, але й тих викладачів, які за результатами діагностування постійно підвищують педагогічну майстерність. Разом з тим не завжди потрібно поспішати з доганами за недоліки в роботі, оскільки «партнерська» бесіда з викладачем (поради й рекомендації) дозволить останньому правильно сприймати зауваження керівника. Особливу увагу в ракурсі розглянутого питання потрібно приділяти молодим педагогам, адаптація яких до роботи зі школярами не завжди проходить швидко й успішно.

На нашу думку, кращих результатів контролю з метою отримання інформації, проведення діагностики й прогнозування подальших «успіхів» у роботі можливо досягти тільки завдяки участі самих виконавців – керівників методичних об'єднань, членів методичної ради, творчих груп учителів, які мають дотримуватися певних вимог:

1. Цілеспрямованість, оперативність.
2. Принциповість, об'єктивність, компетентність в оцінці діяльності учасників процесу навчання і виховання.
3. Диференційованість та індивідуальний підхід до педагогів при проведенні контролю.
4. Наукова обґрунтованість, точність, повнота й конкретність висновків, рекомендацій і пропозицій.
5. Дійсність, вимогливість й ефективність (перевіряється реальний стан навчально-виховного процесу, його вплив на розвиток особистості й підвищення якості знань учня відповідно до його пізнавальних можливостей).
6. Гласність (результати перевірок бажано відображати як письмово, так і у формі словесних зауважень).
7. Виховна й мотиваційна значущість проведеного контролю (для учнів і вчителів).

Ми впевнені, що всі члени педколективу можуть брати участь у всіх основних видах контролю:

– попередньому: застосовується для ознайомлення з методикою викладання вчителя, стилем його діяльності, окремими ділянками його роботи (можливо, за власною пропозицією викладача);

– класно-узагальнюючому (взагалі не може здійснюватися без участі класного керівника, інших учителів, що навчають учнів конкретного класу, обов'язково підключаються керівник методичного об'єднання, фахівці високого рівня);

– паралельному, коли здійснюється відвідування однойменних уроків різних учителів – важливою є думка щодо визначення якості й ефективності роботи колег, учнів, батьків, але не можна допускати протиставлення, щоб не порушити морально-психологічну рівновагу в колективі й не перевести вивчення питання в оцінювання роботи;

– персональному (бажано застосовувати під час проведення атестації вчителя за його безпосередньої участі, під час вивчення рівня викладання, системи роботи з наступним узагальненням досвіду тощо);

– тематичному, що передбачає проведення системи контролю за певною тематикою (розвиток творчих здібностей учнів на уроці, форми організації самостійної роботи учнів на уроці, володіння комп'ютерною технікою, методи активізації пізнавальної діяльності учнів тощо);

– оперативно-якісному, який є завершальним або заключним на певний період.

Таким чином, центральною ланкою в ефективності управління загальноосвітнього навчального закладу є контроль за навчально-

виховним процесом та методи одержання інформації, необхідної для ефективного управління загальноосвітнім навчальним закладом.

### Література

**1. Бондарь В.И.** Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И. Бондарь. – К.: Рад. школа, 1958. – 201 с. **2. Горська Г.** Організація навчально-виховного процесу в школі / Г. Горська, Р. Чуракова. – К.: Вищ. шк., 1986. – 212 с. **3. Зверева В.И.** Организационно педагогическая деятельность руководителя школы / В.И. Зверева. – М.: Новая школа, 1995. – 387 с. **4. Маслов В.** Принципи менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шархунова // Освіта і управління. – 1997. – №7. – С. 15 – 18. **5. Підласий І.П.** Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. – К.: Україна, 1998. – 343 с. **6. Пікельна В.С.** Управління школою. – Х.: Основа, 2004. – 112 с. **7. Шубін М.А.** Внутрішкільний контроль. – К.: Кондор, 2003. – 312 с.

The article was defined the notion of control inside school as a means of obtaining information, which is a central element in management's efficiency of educational institution. The author identified and analyzed the instructions that occurred in system of control inside school. Also, it was drawn attention to the requirements, which should be followed by people who is carrying out control.

УДК 378:687.016

**М.В. Вороніна**

### **ВПЛИВ ІНТЕГРАЛЬНОЇ ТЕМАТИКИ ДИПЛОМНОГО ПРОЄКТУВАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ-МОДЕЛЬЄРІВ ОДЯГУ**

При підготовці художників-модельєрів одягу для роботи на підприємствах масового виробництва, у сфері побутового обслуговування населення або у майстернях закладів культури викладачами кафедри художнього моделювання одягу Луганського державного інституту культури і мистецтв (ХМО ЛДІКМ) глибоко досліджуються засоби формування професійної компетенції майбутніх фахівців. Тим більш, що в наш час список критеріїв професіоналізму постійно поширюється. Сучасний випускник повинен продемонструвати не тільки фундаментальні знання зі своєї професії [1; 2; 6; с. 11], неабияку обізнаність в галузі адміністрування та економічних показників виробництва [3; 4], новинок інформаційних технологій [5] та швейного

обладнання, крім того, уміти мобільно реагувати на тенденції моди, що часто змінюються, а також аналізувати різноманітні варіанти рішення творчих завдань [1; 9]. Як показує досвід роботи споріднених вищих навчальних закладів [1; 7; 8; 10], набуття всіх цих знань та навичок досягається лише при комплексному та всебічному розгляді кола суміжних галузей діяльності.

Сутність проникнення, взаємодії та зв'язку різноманітних форм і чинників процесу навчання як способу розвитку та формування особистісних якостей майбутнього спеціаліста, найбільш широко представлена в застосуванні інтегральної тематики дипломного проектування. На завершальній стадії навчального процесу під час вибору теми дипломного проекту необхідно проаналізувати можливі напрями інтеграції:

- *інтеграція теорії та практики;*
- *інтеграція науки та фантазії;*
- *інтеграція вигадки та реальності;*
- *інтеграція життя і мистецтва.*

Основна особливість підготовки майбутніх художників-модельєрів одягу полягає у пріоритетному значенні прикладних та практичних занять у порівнянні з теоретичним курсом. При цьому величезне значення має індивідуальна та групова самостійна робота студентів, що знаходить свій максимальний прояв саме під час виконання дипломного проекту. Обираючи тему дипломного проектування та варіанти її втілення, випускник повинен на практиці підтвердити свою відповідність творчим вимогам у всіх сферах професійної діяльності: проектно-аналітичній, образно-асоціативній, ескізно-графічній, конструкторсько-технологічній, художньо-декоративній та рекламно-презентаційній. Гармонічна костюмна форма традиційно належить до жанру декоративно-прикладного мистецтва, тому досягнення креативних результатів у цій галузі (як інтелектуальних, так і матеріальних) можливе тільки під час набуття особистого досвіду – шляхом систематичного опрацювання професійних прийомів та операцій. Усі складові елементи процесу вивчення теоретичних питань (*ознайомлення, запам'ятовування, осмислення, аналіз*) проходять перевірку й підтвердження в процесі продуктивної реалізації знань (*перша власна спроба, накопичення вторинного досвіду, застосування та вдосконалення існуючого алгоритму виконання, осмислений вибір оптимального варіанту рішення, виробка авторських технік, творчий імпульс до евристичних методів втілення*). Як ми знаємо, теорія без практики мертва, тому кожний із розділів дипломного проекту (аналіз аналогів; ідейний задум; ескізний пошук; розробка концепції та структури колекції; специфікація і нормативно-технічна документація до демонстраційного виробу; завершений костюмний образ; сценарій загального показу; рекламно-графічний комплекс) наповнюється власними «живими» прикладами. Особиста практика здобування робить отримане знання найміцнішим та

найціннішим, а сам процес поєднання теорії та практики допомагає студентам розвинути такі творчі здібності як *пам'ять, увага та спостережливість*. На кафедрі ХМО ЛДІКМ була проаналізована абсолютно показова ситуація, коли студентка-випускниця усвідомлено обрала тематику свого дипломного проекту, пов'язану із власним фізичним та чуттєвим станом – вагітністю. Перші ж результати дипломного дослідження виявилися дуже переконливими – збіглися необхідність ретельного вивчення теорії та особистий практичний досвід переосмислення всіх факторів, що впливають на формування іміджу сучасної вагітної жінки: антропологічні, функціонально-конструктивні, гігієнічні, соціальні, психологічні, естетичні. Запропоновані варіанти рішення моделей одягу спеціальної колекції не тільки грамотно та емоційно аргументовані, але й усебічно особисто «перевірені» на практиці.

Розглядаючи другий напрямок інтегральної тематики дипломних проектів, ми почнемо із постулату про фундаментальність та науковість усіх фахових дисциплін навчального плану за спеціальностями «Художник-модельєр одягу», «Дизайнер одягу» та «Художньо-костюмерне оформлення театральних вистав та кіно». Так, наприклад, при вивченні розділів «Матеріалознавства» використовують знання з кількох наук: *географії* (кліматичні зони), *біології* (ареал поширення та умови зростання можливих натуральних складових), *хімії* (складні молекулярні сполучення, властивості фарбників), *фізики* (механіка, електрика, термодинаміка) та ін. У свою чергу, вивчення розділів дисципліни «Композиція костюму» ґрунтується на застосуванні знань з *математики* (геометрія, пропорційні співвідношення), *фізики* (гравітація, оптика), *історії* (події, особистості, відкриття), *культурології* (епос, звичаї, традиції), *філософії* (причини й наслідки). Чітко визначена логіка наукових знань приводить до дуже передбачуваних результатів, що безумовно втомлює творчу натуру й поступово змушує її нудьгувати. Постійне бажання молоді сперечатися, усе піддавати критиці й сумнівам поступово наштовхує на революційні ідеї перегляду та ускладнення різноманітних умов дипломних завдань, надає студентам імпульс до безмежного фантазування. Не завжди просто уявити собі, що може винайти збентежена творча натура, коли прямує за можливим перебігом фантазійних варіантів: перенесення конкретних історичних подій в інший простір і час, застосування несподіваних геометричних форм в умовах порушеної гравітації, надання непритаманних властивостей відомим матеріалам, зміни напрямів міграційних процесів, залучення нових дійових осіб та чинників у звичні ситуації. Проте, «дозвіл» фантазувати в той же час не відмінняє основну вимогу будь-якого дипломного проекту в науковому обґрунтуванні отриманих результатів. Отже, експериментування стає не тільки приємною, але й продуктивною звичкою, що значно стимулює еволюційні мозкові процеси, спонукає такі творчі риси, як *активність, уява та фантазія*.



Значущий потенціал має інтегральна тематика дипломних розробок майбутніх дизайнерів одягу при умовах необхідності поєднання вигадки та реальності. Найцікавіші результати безумовно приносить виконання навчально-творчих і науково-дослідних робіт, завдань-замовлень у навчальних майстернях або під час участі у фахових конкурсах з метою набуття індивідуальних навичок творчості. Проектні форми тим і відрізняються від інших методів навчання, що потребують моменту втілення. Доцільність творчого досягнення перевіряється саме під час його реалізації. Розробка замовлень від конкретних закладів та підприємств, коли вигаданий оригінальний об'єкт перш за все має відповідати вимогам конкретного виробництва, з певного погляду обмежує творчість, бо майбутньому художнику-модельєру необхідно враховувати всі тонкощі: від особливостей фірмового стилю, силуетної форми і призначення виробів до стану економічних ресурсів, асортименту текстильних матеріалів, парку матеріально-технічного оснащення та потужності рекламної кампанії. За допомогою викладачів кафедри ХМО ЛДІКМ студенти в своїх дипломних проектах намагаються знайти форми максимальної конкретної спрямованості на інтереси замовника – чи то розробка колекції головного вбрання для реальної фірми, чи варіант конкурсної колекції спортивної форми футболістів національної збірної на чемпіонаті Євро – 2012, чи соціальна благодійна колекція випускних суконь для дітей-сиріт, чи оформлення костюмного рекламного забезпечення конкурсу краси. При цьому навички спілкування із замовником дозволяють тренувати такі професійні якості, як *ініціативність і сконцентрованість*.

Найвагоміший напрямок інтегральної тематики міститься безпосередньо у поєднанні життя і мистецтва. Образно-асоціативно основа творчості демонструє, як перетворюється будь-яке джерело в новий об'єкт творчості. Використовуючи найхарактерніші риси висхідного джерела, посилюючи їх власним баченням та відчуттям, сучасний художник-модельєр одягу може перевтілити в художні костюмні образи живі та неживі істоти, природні й соціальні явища, історичні та політичні події, технічні досягнення, твори різноманітних жанрів мистецтва, спогади та переживання. Усе оточуюче впливає на творчий процес, привносить яскраві неочікувані ідеї – музика, документ, аромат, слово, рух, миттєве фото, погляд. Процес убирання в себе всього цього розмаїття *завершується бурхливим сплеском творчих ідей*.

Таким чином, можна зробити висновок, що в галузі естетики костюмної форми інтегральна тематика дипломних проектів досконалим чином впливає на розвиток творчих здібностей майбутніх художників-модельєрів одягу. Крім конкретних «професійних» якостей уже в процесі дипломного проектування набуваються різноманітні форми мислення, з'ясовується рівень активності особистості та способи її взаємодії із колективом, демонструється механізм рефлексії по відношенню до сприйняття результатів своєї творчості, а також шліфуються додаткові

прийоми, що дуже важливі для дизайнерів одягу – дикція, логіка мовлення, ази публічних виступів та дискусій. Накопичення результатів педагогічного дослідження на кафедрі художнього моделювання ЛДІКМ продовжується, що дозволяє припустити подальший усебічний аналіз напрямків інтеграції.

### Література

- 1. Андросова Э.М.** Основы художественного проектирования костюма : учеб. пособие / Э.М. Андросова. – Челябинск: Медиа-Принт, 2004. – 258 с.
- 2. Бердник Т.О.** Дизайн костюма / Т.О. Бердник, Т.П. Неклюдова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000. – 415 с.
- 3. Войтковский С.Б.** Основы менеджмента и проектный менеджмент в искусстве / С.Б. Войтковский. – М.: Нам-издат, 2001. – 362 с.
- 4. Ганін В.І.** Методологія соціально-економічного дослідження / В.І. Ганін, Н.В. Ганіна, К.Д. Гурова. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 223 с.
- 5. Голицына О.Л.** Информационные технологии / О.Л. Голицына, И.И. Попов, Т.Г. Партыка. – М.: Форум, 2007. – 496 с.
- 6. Дизайн:** иллюстрированный словарь-справочник. – М.: Архитектура, 2004. – 285 с.
- 7. Ермилова Д.Ю.** История домов моды : учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / Д.Ю. Ермилова – М.: Академия, 2004. – 288 с.
- 8. Ермолаева Л.П.** Основы дизайнерского костюма / Л.П. Ермолаева. – М.: Гном и Д, 2001. – 297 с.
- 9. Козлова Т.В.** Основы моделирования и художественного оформления одежды / Т.В. Козлова. – М.: Легпромиздат, 1990. – 495 с.
- 10. Кыверялг А.А.** Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллинн: Валчус, 1980. – 334 с.
- 11. Петушкова Г.И.** Проектирование костюма / Г.И. Петушкова. – М.: Академия, 2004. – 328 с.

The article deals with the problem of usage of integral subjects of diploma projecting while teaching future cloth designers. The aim of the research is delineation of peculiarities of the development of students' creative skills at the last stage of educational process. The possibilities and value of synthetic different types of subjects of diploma projecting are described in the article.

УДК 37.014.14

**Л.Г. Гаврилова**

**ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ У  
ВИЩІЙ ШКОЛІ: ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ КУРСУ „ІНТЕГРОВАНЕ  
ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТУ „МИСТЕЦТВО” ДЛЯ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ”**

Входження України до єдиного світового освітнього й інформаційного простору, нові вимоги, що висуває до сучасної освіти сьогодення, орієнтація на особистісний розвиток молоді – усе це вимагає винайдення нових підходів, відпрацювання нових методик і застосування нових технологій у навчально-виховному процесі сучасної школи. Одним із перспективних шляхів оновлення постає парадигма інтегративної освіти (С. Клепко).

Поняття інтеграції в сучасній науці трактується досить широко. І. Козловська визначила інтеграцію як єдиний процес взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості елементів інтеграції [1, с. 29], С. Клепко розуміє інтеграцію в освіті як організацію знання, спрямовану на одержання чи виробництво максимуму інформації за мінімальних витрат [2, с. 13]

На наш погляд, найбільш відповідне до сучасних вимог трактування поняття інтеграції подала Є. Єрмолинська [3]: складний структурний педагогічний процес, у якому на рівних виступають і освітні дисципліни як джерело пізнання світу, і педагог, і учні як соратники й однодумці, об'єднані процесом колективної творчості.

Особливі перспективи впровадження інтеграції полягають в оновленні мистецько-культурологічної освіти, де наразі відбуваються суттєві зміни: міждисциплінарний зміст освіти узгоджується з педагогічними технологіями особистісно-розвивального спрямування, активізуються пошуки нових підходів до навчання й виховання школярів засобами мистецтва. У цьому розумінні особливий інтерес складають наукові розвідки О. Рудницької, Н. Миропольської та інших вітчизняних дослідників.

Одним із шляхів оновлення сучасної художньої освіти є розробка та впровадження нових мистецьких курсів інтегративної спрямованості в практику мистецько-культурологічного розвитку молоді в загальноосвітній школі. Так, у процесі розробки Державних освітніх стандартів України було науково обґрунтовано доцільність нової структури освітньої галузі „Мистецтво”, що охоплює всі роки навчання в загальноосвітній школі, з 1-го по 12-й клас, усі види мистецтва, і складається з трьох блоків: «Мистецтво», «Художня культура», «Основи естетики».

Як зазначає один з авторів нової структури освітньої галузі „Мистецтво”, провідний спеціаліст Інституту проблем виховання АПН України Л. Масол, реалізація системно-цілісного підходу до змісту художньо-естетичної освіти в умовах нової гуманітарно-педагогічної парадигми поряд із застосуванням традиційного автономного викладання видів мистецтва з елементами міжпредметних зв’язків передбачає впровадження **інтегрованих курсів** (серед яких „Мистецтво” у початковій школі), пошуки шляхів інтеграції знань учнів із дисциплін художньо-естетичного циклу, а також прогнозування міжгалузевих зв’язків у межах шкільної освіти [4].

Системний підхід реалізовано в навчальній програмі курсу „Мистецтво” (1 – 4 кл.), де зміст предметів „Музика” та „Образотворче мистецтво” об’єднане в єдиний тематичний цикл на основі духовно-світоглядної проблематики й збагачене елементами синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно). Отже, згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти України, галузь „Мистецтво” містить змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтва, а саме: музичне, візуальне, хореографічне, театральне, екранне. Домінантними змістовими лініями залишаються музичне та візуальне мистецтва, із змістом яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв.

Зазначимо, що введення інтегрованого мистецького курсу до шкільного навчання співвідноситься з аналогічними процесами в європейському освітньому просторі (у школах Західної Європи все більше уваги приділяється предметам естетичного циклу), а також з інтегративними процесами російської художньої освіти (відомо, що ідеї інтеграції різних видів художньої діяльності та критерії поліхудожнього розвитку школярів активно розробляють працівники лабораторії інтеграції мистецтв інституту художньої освіти РАН Л. Савенкова, Є. Єрмолинська та ін.) [5].

Уведення нового мистецького курсу вимагає підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють сучасними підходами особистісно-зорієнтованої мистецько-культурологічної освіти, уміють проектувати стратегію педагогічної взаємодії, мають власну світоглядну позицію та сформовані ціннісні орієнтації. Діяльність педагога у сфері мистецтва надзвичайно складна; ще складнішою вона стає за впровадження інтегративної освіти, що детермінує необхідність не просто значного професійного зростання, а й широкої художньої ерудиції, високої педагогічної майстерності, і формування готовності до перманентних змін, і безперервної освіти й самоосвіти.

Саме з метою виховання молодих педагогів початкової школи, які відповідали б зазначеним вимогам, до навчального плану вузівської підготовки вчителів початкових класів різних спеціалізацій („Музика”, „Хореографія” тощо) уведено курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво”.

*Метою* цієї статті є аналіз та узагальнення досвіду практичної роботи зі студентами випускних курсів факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету щодо впровадження інтегрованих форм навчання в процес підготовки майбутніх вчителів до проведення уроків мистецтва в школі.

Курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” опановують студенти спеціальності 7.010102 – Початкове навчання, спеціалізацій „Музика”, „Хореографія” та „Англійська мова” (освітньо-кваліфікаційний рівень – спеціаліст) у 10-му семестрі. Курс розрахований на 1,5 кредити, відповідних ECTS; загальна кількість годин – 54, з них відводиться на лекції – 14 годин, на практичні заняття – 14 годин, на самостійну роботу – 26 годин. „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” складається з одного модуля, що вміщує два змістові модулі; форма контролю наприкінці курсу – залік.

Наведемо тематику лекційних занять:

Тема 1. Особливості мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу. Філософські засади сучасної мистецької освіти.

Тема 2. Інтегративні процеси сучасної мистецько-культурологічної освіти. Огляд інтегративних тенденцій мистецької освіти країн Європи, США, Японії та Росії.

Тема 3. Структура сучасної освітньої галузі „Мистецтво” згідно з Державним стандартом загальної середньої освіти України. Інтегративно-предметна модель навчання на уроках „Мистецтва” в початковій школі (Л. Масол).

Тема 4. Мета, завдання, основні принципи програми „Мистецтво” у початковій школі, орієнтовна тематика уроків мистецтва у 1 – 4-х класах, навчально-виховна мета, вимоги до знань і вмінь учнів.

Тема 5. Види інтеграції на уроках „Мистецтва” у початковій школі: духовно-світоглядний, естетико-мистецтвознавчий та психолого-педагогічний.

Тема 6. Сучасні підходи до сприймання й розуміння творів мистецтва, структура художнього сприйняття та етапи його формування.

Тема 7. Нові технологічні підходи та методики сучасної мистецько-культурологічної освіти.

Тематика практичних занять співвідноситься з лекціями. У процесі самостійної роботи студенти залучаються до різних форм діяльності:

- складання конспектів з проблем мистецької освіти у країнах Європи, США, Японії та Росії (за матеріалами журналу „Мистецтво та освіта”, Інтернет-ресурсів та посібників із художньої освіти);

- виконання творчих робіт, підготовка наочних матеріалів для проведення уроків „Мистецтва” у початкових класах;

- складання аналітичних етюдів із застосуванням методу аналізу-інтерпретації творів мистецтва (із залученням програмних

творів музичного, образотворчого, хореографічного мистецтва, кіно й театру);

– складання інтегрованих уроків із застосуванням різних видів інтеграції.

Вивчаючи сучасні підходи до інтеграції мистецтв, аналізуючи специфіку цих уроків, студенти мають усвідомити такі важливі положення, як-то:

1. Природа мистецтва характеризується загальними закономірностями (ритм, гармонійність, пропорційність, рівновага, симетрія та асиметрія, динаміка та статика, контраст), що складає художньо-естетичну передумову інтеграції різних видів мистецтва.

2. До процесу сприймання творів будь-якого виду мистецтва включаються загальні категорії: емоції, почуття, афекти, художній образ, – а до процесу інтелектуального осмислення мистецьких творів – загальні естетико-мистецтвознавчі категорії форми, композиції, жанру, стилю, художнього напрямку.

3. Інтегрований курс „Мистецтво” має додаткові резерви для нарощування мистецьких знань та уявлень учнів, збільшення художньої складності творів, духовно-світоглядної та емоційної наповненості. Це відбувається завдяки інтегративним технологіям – кількісному збільшенню та якісному збагаченню порівнянь, аналогій, стимулюванню міжсенсорних асоціацій, розширенню діапазону художньо-естетичних узагальнень тощо [6, с. 71].

4. Художньо-інтегративні технології, у яких використовується один провідний інтегратор або кілька визначальних (за Л. Масол), умовно можна поділити на такі види:

– духовно-світоглядна, що ґрунтується на тематизмі, спільному для всіх видів мистецтва;

– естетико-мистецтвознавча, яка здійснюється на основі застосування споріднених для різних видів мистецтв понять і категорій (тут можна виділити інтеграцію на засадах естетичних категорій, художньо-мовну й жанрову інтеграцію).

Особливої уваги потребує усвідомлення студентами нових технологічних підходів та методик, які впроваджуються в сучасній мистецько-педагогічній освіті. У цьому зв'язку на заняттях доцільно виокремити:

1. Метод моделювання художньо-творчого процесу (що його запропонувала для використання в практиці викладання мистецтва в школі Л. Школяр [7]), спрямований на підвищення активного, діяльнісного засвоєння творів мистецтва на протигагу словесно-інформативним методам, які традиційно переважають на уроках мистецького циклу.

Замість традиційних для уроків мистецького циклу запитань і завдань, що потребують точної відповіді чи дії, які діти без проблем виконують (наприклад, „Який характер музики? Темп?“, „Покажіть

червоні картки, якщо почуєте повторення теми” тощо), варто спрямовувати їх на виділення загальних ознак та відмінностей, їх класифікації за вже відомими зразками, тобто, метод моделювання художньо-творчого процесу дозволяє кожному учню посідати позицію творця-композитора, творця-поета, творця-художника, нібито наново створювати зразок певного виду мистецтва для себе й інших людей, а це забезпечує „проживання” знань і розуміння змісту своєї діяльності.

Як зазначає Л. Школяр, моделювання художньо-творчого процесу – це, по суті, проходження шляху народження твору мистецтва, відтворення його „із середини”, проживання цього моменту.

Це універсальний і загальний для мистецтва метод, який потребує самостійності у видобуванні знань; творчості (коли дитина, спираючись на музичний досвід та уяву, фантазію, інтуїцію, має зіставляти, порівнювати, перетворювати, обирати, створювати нове тощо); розвитку здібності до індивідуального вслухування і творчої інтерпретації [7].

2. Метод аналізу-інтерпретації творів мистецтва, який демонструє нові підходи до традиційних компонентів процесу сприймання творів мистецтва. Розуміння аналізу художніх творів на уроках мистецтва в загальноосвітній школі як збагаченого індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом дитини аналізу-інтерпретації належить Л. Масол, яка наголошує на необхідності введення до науково-педагогічного обігу замість звичного вже для музикантів-педагогів терміну „аналіз” творів мистецтва (який зазвичай здійснює вчитель), поняття „*аналіз-інтерпретація*” творів учнями, адже принципового значення набуває пошук у мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному духовному досвіду особистості.

Багатогранні образи мистецтва потребують для свого розуміння духовної рефлексії і водночас сприяють її виникненню; лише унікальний, неповторний духовний світ особистості задає „тон” індивідуальному художньому сприйманню – інтерпретації.

Будь-який вид аналізу музичного твору слід розглядати як аналіз-інтерпретацію (аналіз-версію, аналіз-судження, аналіз-оцінку), який має бути збагаченим індивідуальним асоціативно-емоційним досвідом, „творчим баченням” дитини. Не традиційний авторитарний, а інтерпретаційний підхід до мистецької діяльності учнів забезпечує високу духовну домінанту уроку мистецтва й окреслює обрії естетичного саморозвитку учнів у майбутньому.

На практичних заняттях курсу „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” майбутні вчителі початкових класів загалом відпрацьовують уміння інтегрувати музичне мистецтво з образотворчим, додаючи елементи синтетичних мистецтв. Розробляючи уроки „Мистецтва” у початкових класах, вони мають урахувати такі методичні настанови:

1. Перш ніж почати проводити урок, учитель має чітко усвідомити, на яких засадах відбувається інтеграція різних видів

мистецтв, знати рівні інтеграції: духовно-світоглядний, естетико-мистецтвознавчий, психолого-педагогічний.

2. Інтегрований урок має містити цікавий і змістовний дидактичний матеріал, значну кількість наочності.

3. Методи і прийоми роботи слід добирати з урахуванням психолого-педагогічних особливостей класу.

4. На кожному інтегрованому уроці мають формуватися певні художні навички, розвиватися різні види художніх здібностей (як виконавських, творчих, так і здібностей сприймання творів мистецтва).

5. Учитель повинен володіти навчальним матеріалом кожного з інтегрованих видів мистецтва, а також запроваджувати сучасні технології мистецької освіти (метод моделювання художньо-творчого процесу, метод аналізу-інтерпретації творів мистецтва тощо).

Отже, стратегії розвитку загальної мистецько-культурологічної освіти мають спрямовуватися на оновлення щонайперше її методологічних засад, на проектування змісту освіти на основі різних моделей інтеграції (предметної, міжпредметної, міжгалузевої, поліцентричної, глобальної), розробку педагогічних технологій особистісної орієнтації, що ґрунтуються на основі діалогічної взаємодії, визначення перспективних цілей, які гармонізують соціальне й особистісне, романтичне (високі ідеали) і прагматичне (технологія життєтворчості). Саме на це спрямований курс „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” для студентів спеціальності 7.010102 – Початкова освіта.

#### Література

**1. Козловська І.** Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія / За ред. Ірини Козловської та Клаудюща Леніка. – Л.: Євросвіт. – 2003. – 248 с. **2. Клепко С.Ф.** Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С.Ф. Клепко. – К. – Полтава – Х.: ПОПОПП, 1998. – 360 с. **3. Ермолинская Е.** Взаимодействие искусств как дидактическая основа художественно-творческого развития детей и юношества / Е. Ермолинская // Электронный научный журнал «Педагогика искусства» – № 1 – 2006. **4. Масол Л.** Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1 (31). – С. 2 – 4. **5. Междисциплинарный** интегрированный подход к обучению и воспитанию : сб. науч. статей [под общей ред. Л.Г. Савенковой]. – М.: ИХО РАО, 2006. **6. Масол Л.М.** Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Белкіна, О.В. Калініченко, І.В. Руденко. – Х.: Веста: Вид-во «Ранок», 2006. – 256 с. **7. Теория** и методика музыкального образования детей : науч.-метод. пособие. / Л.В. Школяр и др. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 336 с.



The article represents a review of modern conception in artistic education through the definition of new integrative approaches to art training at school. The author discloses the experience obtained in the process of adopting Integrated art learning discipline to the curriculum of the specialty 7.010102 Primary Education.

УДК 372.833

**О.Г. Гервас**

### **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ ВИГОТОВЛЕННЮ ДЕКОРАТИВНИХ ВИРОБІВ ТЕХНІКОЮ «ІЗОНІТКА»**

В умовах сучасного науково-технічного прогресу, коли з кожним роком зростає обсяг знань, процес навчання трудових дисциплін потрібно змінювати так, щоб створювався максимум передумов для самостійного надбання випускниками шкіл нових знань, умінь, навичок; для реалізації їх власних уподобань, для розкриття їх творчого потенціалу. Для цього учням у школах повинні надаватися не лише стійкі й гнучкі знання, а й уміння, які вони могли б застосовувати у практичній діяльності.

Визначальними елементами навчального процесу є мета, завдання навчання, зміст освіти, методи, засоби, форми організації навчання при цьому, методика навчання як цілісна система має певну закономірну впорядкованість. Ефективність застосування різних методів навчання, інтенсифікація викладання та навчання значною мірою залежить від використання засобів навчання – підручників, посібників, комп'ютерів тощо, з допомогою яких учні отримують знання та вдосконалюють навички. Основною організаційною формою трудового навчання у сучасній школі є урок. До додаткових форм навчання належать факультативні та гурткові заняття, різноманітні конкурси, олімпіади.

Основною метою трудового навчання є виховання творчої особистості як найповніший розвиток її інтересів, нахилів, здібностей, підготовка учнів до професійного самовизначення і трудової діяльності. На гурткових заняттях з трудового навчання розкриваються творчі задатки учнів, поступово розкриваються і розвиваються творчі здібності.

Істотні проблеми позашкільної та позакласної роботи висвітлено в працях І. Винниченка, О. Киричука, Б. Кобзаря, М. Ковалю, Е. Костяшкіної, Н. Ничкало, В. Сухомлинського, С. Шацького та інших. Науковці-дослідники вважають, що широка самодіяльність учнів і пошуково-дослідницький характер їх діяльності на гурткових заняттях, поєднання індивідуальної і колективної роботи – усе це необхідні умови організації позаурочної роботи з метою виховання творчої особистості.

На жаль, програма середньої школи з трудового навчання дуже стисла й не дає змоги до саморозкриття здібностей учнів. Програма не дає того обсягу знань, які потрібні учням на сучасному етапі розвитку національної школи, тому вирішенню цих питань найбільш сприяє робота гуртків із трудового навчання.

Вітчизняні психолого-педагогічні дослідження доводять, що якісна перебудова всієї особистості безпосередньо пов'язана з процесом виховання й навчання. Особливо підкреслюється, що ефективний розвиток особистості школяра здійснюється в поєднанні набуття знань і застосування їх на практиці, тобто в дії, зокрема, це відбувається на гурткових заняттях. Розвиток учнів є більш ефективним, якщо у процес навчання залучаються елементи творчості, це дає змогу розкритися психічним, психологічним і фізіологічним природженим властивостям особистості.

Одним із завдань, які вирішує трудове навчання, є розвиток творчої активності учнів на уроках. Реалізація цього завдання постійно спонукає вчителя до пошуку нових форм і методів у роботі, нових видів діяльності учнів. Одним із прикладів малопоширених видів декоративної діяльності є виконання візерунків нитками на твердій основі. Іншими словами, „ізонитка”, або „ниткова графіка”, – це графічний малюнок, виконаний нитками, натягнутими в певному порядку на твердій основі.

„Ізонитка” як вид декоративного мистецтва вперше з'явилася в Англії. Англійські ткачі придумали незвичайний спосіб переплетіння ниток. Вони вбивали в дощечки цвяхи й у визначеній послідовності натягували на них нитки. У результаті виходили ажурні мережива, якими прикрашали своє житло. У наш час мистецтво „ізонитки” знаходить широке застосування для оздоблення виробів, предметів побуту, оформлення інтер'єрів, виготовлення подарунків, сувенірів.

У цьому виді діяльності є великі можливості для необмеженої творчої активності, польоту фантазії, пошуку нових ідей. Крім того, „ізонитка” сприяє розвитку просторового, образного та логічного мислення учнів. Під час освоєння ниткової графіки на перший план виходять міжпредметні зв'язки з кресленням, математикою, образотворчим мистецтвом, основами дизайну, кольорознавством, матеріалознавством тощо.

Це цікавий і захоплюючий вид рукоділля. Виконання „ізонитки” просте й доступне дітям будь-якого віку (як молодшим школярам, так і старшокласникам). Важливо лише дібрати завдання за складністю відповідно до вікових категорій.

Зараз цим мистецтвом займаються в багатьох країнах світу (Англії, США, Данії, Австралії і ін.). В Америці з нитковим дизайном знайомлять учнів у деяких школах. Низку оригінальних картин можна побачити в музеях. Картини можна придбати в крамницях як у готовому вигляді, так і в наборах на зразок „Зроби сам”. У Швейцарії, наприклад, можна придбати витончені листівки, виконані на щільному папері шовковими

нитками. У нашій країні інформація про ізонитки є в невеликій кількості, зазвичай, ознайомчого характеру.

Сучасні тенденції гуманізації та гуманітаризації позашкільної художньо-декоративної освіти передбачають зростання інтелектуально-творчого потенціалу вихованців підліткового віку, актуальною проблемою є пошук перспективних шляхів та виявлення ефективних умов, що сприятимуть формуванню в них системи спеціальних знань з декоративно-прикладного мистецтва, музики, а також розвитку творчого мислення, світоглядних орієнтацій, системи цінностей, духовної активності.

Так як поширеною формою позакласної роботи є гурток, на якому учні можуть реалізувати свій творчий потенціал та здобути нові уміння й навички, нашу увагу було звернуто саме на гурткову роботу.

Працюючи в різних гуртках, учні навчаються конструювати, розробляти технологічні процеси, виготовляти різноманітні технічні об'єкти. Така робота проводиться безпосередньо на заняттях з трудового навчання, проте в гуртках створюються більш сприятливі умови для виявлення ініціативи учнів.

Досвід вивчення маловідомого декоративно-прикладного мистецтва „ізонитка” у нашій країні знаходиться на низькому рівні. Розробкою цієї проблеми ширше займаються в зарубіжних країнах. Знаходимо роботи Е. Фортгенс, М. Нагибіної, Г.А. Браницького.

З практики вчителів трудового навчання відомо, щоб зацікавити учнів, їм усе частіше потрібно звертатися до пошуку нових форм і методів у роботі, нових видів діяльності.

Все вищесказане й зумовило вибір теми дослідження „Методика навчання учнів виготовленню декоративних виробів технікою „ізонитка”.

Нашим завданням було не лише впровадити маловідомий вид декоративної творчості „ізонитка” на гурткових заняттях, а й:

- розкрити особливості методики проведення гурткових занять з трудового навчання;
- надати загальні відомості про малопоширений вид декоративної діяльності – виконання візерунків нитками на твердій основі;
- проаналізувати зміст трудової підготовки сучасної школи з метою виявлення стану з формування в учнів знань та вмінь по виконанню візерунків нитками на твердій основі;
- розробити зміст та методику навчання учнів виготовленню декоративних виробів технікою „ізонитка”;
- експериментально перевірити ефективність розробленого змісту та методики навчання учнів виготовленню декоративних виробів технікою „ізонитка”;
- розробити необхідний методичний та дидактичний матеріал для проведення занять.

Теоретичне вивчення проблеми дало нам змогу розкрити зміст гурткової роботи, визначити притаманні їй ознаки та дидактичні

положення, а також більш ширше дізнатися про вид декоративного мистецтва „ізонитка”.

Вивчаючи стан підготовки учнів з декоративних видів мистецтва та дизайну в сучасній школі, ми проаналізували існуючі програми з трудового навчання та авторські програми з дизайну. Результат аналізу виявив, що на вивчення знань з декоративних видів творчості, матеріалознавства й дизайну виділяється недостатньо часу в зв'язку з обмеженістю годин з трудового навчання. Про техніку „ізонитка” ніде не вказується, не розкриваються основні поняття. Це все дало поштовх для створення відповідного розділу „Виконання візерунків нитками на твердій основі” тематичного плану позапредметного гуртка „Основи дизайну” з урахуванням позитивних і негативних сторін проаналізованих програм.

Для перевірки поставленої нами гіпотези ми проводили експериментальне дослідження у якому брали участь учні 8 – 9-х класів загальноосвітньої школи I – III ступенів № 10 м. Умані. Заняття гуртка „Основи дизайну” проводяться на базі кафедри художньої та технічної творчості технолого-педагогічного факультету УДПУ імені Павла Тичини. Гурткові заняття проводять студенти 3-го курсу під час проходження практики в позашкільних навчальних закладах. Тематичний план гуртка складений на основі варіативної частини програми з трудового навчання „Основи дизайну”, який затверджений Міністерством освіти і впроваджується у навчальних закладах України з 2000 року. Група студентів визначаються між собою, за викладання якого розділу програми гуртка вони відповідають, кожен студент повинен провести з відповідних розділів не менше 4-х занять.

Результати дослідження дійсно показали, що при вивченні декоративного мистецтва „ізонитка” у дітей формується цілісна система знань з дизайну, видів обробки різних матеріалів, методики виконання виробів в техніці „ізонитка”.

З метою оптимізації процесу навчання учнів на заняттях гуртка „Основи дизайну” був розроблений електронний варіант навчального методичного посібника, який складався з двох частин: інформаційної та практичної. У першій частині надається текстова та графічна інформація, необхідна для активізації уваги учнів у процесі формування знань з методики виготовлення декоративних виробів технікою „ізонитка”. Друга частина складається зі спеціально розробленої навчаючої програми, де за допомогою графічного редактора учні виконують нескладні проектно-графічні роботи з основ композиції, стилізації, кольорознавства. Переваги графічного редактора полягають у тому, що по-перше, вони знайомі кожному школяреві, по-друге, у цьому середовищі учень швидко одержує результат своєї діяльності, по-третє, графічний редактор дозволяє кожному учневі проявити особисті якості та творчість під час виконання навчальних завдань.

Аналіз ефективності навчання учнів на заняттях гуртка показав, що комп'ютер у нашому випадку став посередником між учителем і учнем, він організовує процес навчання відповідно до фізіологічної, психологічної, інтелектуальної індивідуальності. Використання комп'ютера дає змогу учневі обрати оптимальну для нього швидкість подачі й засвоєння матеріалу. Це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищенню рівня їх практичної підготовки з виготовлення декоративних виробів технікою „ізонитка”.

Широке використання комп'ютерів, упровадження проектно-технологічної діяльності та інших технічних нововведень у навчальний процес призводить до підвищення активності учнів, їх прагнення до саморозвитку, підвищення рівня загальноосвітньої підготовки і професійної кваліфікації.

Розглядаючи питання трудової підготовки учнів в загальноосвітній школі, ми збагнули, що на сучасному етапі розвитку освіти основним завданням, яке ставиться перед учителем трудового навчання, є пошук шляхів зацікавлення учнів новими видами декоративної творчості та залучення їх до трудової діяльності. У зв'язку з виділенням недостатньої кількості годин на предмет „Трудове навчання” вивчення більшості видів декоративно-прикладних мистецтв, зокрема й „ізонитки”, можна здійснювати лише в позакласній, зокрема гурткової роботі.

Проведення майбутніми вчителями трудового навчання занять з основ дизайну, зокрема й виготовлення декоративних виробів технікою „ізониткою” не лише розширить їх знання в сфері трудової і професійної освіти, а й сприятиме залученню учнів до нових сучасних видів художньо-декоративної діяльності, вихованню працелюбності та естетичного смаку.

#### Література

- 1. Браницкий Г.А.** Стильный интерьер своими руками. Картины из ниток / Г.А. Браницкий. ООО «Издательство АСТ», 2005. – 36 с.
- 2. Бойчук А.В.** Первые шаги в дизайне / А.В. Бойчук, И.С. Шмалько // Техническая эстетика. – 1990. – № 9. – С. 11 – 12.
- 3. Боринець Н.** Ізонитка в трудовому навчанні / Н. Боринець, С. Вінська // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 2. – С. 36 – 37.
- 4. Гевал П.** Використання комп'ютера на уроках різних типів / П. Гевал // Директор школи. – 2000. – № 37. – С. 6 – 8.
- 5. Літкевич А.** Позакласна робота в школах нового типу / А. Літкевич // Завуч. – 2003. – № 32. – С. 10 – 12.
- 6. Некрасова Г.Н.** Уроки технологии с использованием компьютера / Г.Н. Некрасова // Школа и производство. – 2004. – № 3. – С. 25 – 26.
- 7. Шпак Л.** Використання дизайну в процесі проектування на заняттях з конструювання та моделювання одягу / Л. Шпак // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 3. – С. 37 – 41.

One of tasks which are decided by labour studies is development of creative activity of students on lessons. Realization of this task constantly induces teacher to the search of new forms and methods in-process, new types of activity of students. One of examples little widespread types of decorative activity are implementation of patterns by filaments on a hardcore. In other words, „izonit”, or of „thread graphic arts”, is a graphic picture, executed filaments, strained in set procedure on a hardcore.

УДК [76:74]:378

**О.О. Гоголева**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ**

**Визначення проблеми.** У зв'язку з високими вимогами українського суспільства, поліграфічного виробництва, сучасних темпів науково-технічного прогресу та системи вищої освіти, згідно з положеннями Болонського процесу до професіоналізму випускників ВНЗ, що навчаються за спеціальністю «Дизайн графічний» виникла необхідність покращити підхід та виявити особливості проведення всіх видів практики у студентів цієї спеціальності з 1 по 5-й курс. А особливу увагу необхідно приділити першій з них – пленеру. У перекладі з французької - пленер - вільне повітря - живопис на відкритому повітрі (на противагу живопису в майстерні); пленерним живописом називається зазвичай живопис, що прагне до передачі природного освітлення й повітряного середовища і відтворює реальні відтінки кольору, які безпосередньо спостерігаються в природі [8, с. 338].

Наказ про проведення практики на території університету позбавляє можливості якісно, професійно проводити пленер. Це пов'язано з тим, що мають на увазі роботу на природі, замальовки тварин, етюди цікавих архітектурних споруд, сільських вулиць, різних станів дня (світанок, ранок, день, сутінки, вечір). А на території університету, окрім нудних, коробкоподібних будівель можна малювати лише квіти й клумби. Про будь-які два-, три-, чотирипланові пейзажі і мови не може бути, усе дуже вузько й обмежено. Доводиться змінювати завдання програми пленеру до невпізнання.

*Аналіз досліджень і публікацій* з проблеми навчання живопису на пленерній практиці майбутніх фахівців-дизайнерів різних напрямків (графічний дизайн, дизайн інтер'єру, дизайн ландшафту й таке інше) є

предметом пильної уваги педагогічної науки останнього десятиліття. Зокрема, досить глибоко досліджена ця проблема такими ученими: В.В. Турчин, О.Н. Одіч, Р. Шмагало, Л. Химчук (підготовка фахівців промислового дизайну), Н.Н. Чепурна, А.С. Кузьмінська та інших. Проте, жоден з дослідників не торкався питання щодо виявлення специфічних особливостей проведення пленерної практики у процесі навчання саме майбутніх фахівців з графічного дизайну.

Таким чином, метою статті є визначення специфічних особливостей проведення пленерної практики у процесі навчання майбутніх фахівців з графічного дизайну.

**Результати дослідження.** У розвитку теорії і практики живопису на пленері особливе місце належить англійському живописцю початку ХІХ століття Д. Констеблю (30-60-ті роки ХІХ століття).

Послідовниками Джона Констебля стали представники барбізонської школи у Франції – Е. Делакруа, Ж. Мішель, П. Юе, К. Коро, Ж.-Ф. Мілле, Т. Руссо, Е. Буден, Е. Мане, К. Піссаро та інші.

Робота з натури в умовах пленеру особливо широко використовувалася в творчості таких французьких художників-імпресіоністів, як К. Мане, К. Піссаро, П.-О. Ренуар, А. Сіслей та інші [4, с 11]

Постійно вивчаючи природу за будь-якої погоди, імпресіоністи успішно розвивали в собі такі цінні якості, як спостережливість, відчуття загального тону й колориту. Вони прагнули вирішити складні проблеми світла, повітря і простору в етюдів і картині.

Принципи й методи живопису на пленері закріпилися в практиці російських художників ще в першій половині ХІХ століття, тобто значно раніше за так зване «відкриття пленеру» у Західній Європі (70-і роки ХІХ століття). С. Щедрін, М. Лебедев, О. Іванов розвивали традиції романтичного живопису, які в російському пейзажі за аналогією з європейським пейзажем ґрунтувалися на пленері.

Багато російських художників відправлялися за кордон (Італія, Франція) у так звані пенсіонерські відрядження, оплачувані академією мистецтв. [4, с. 14]

Часто в житті виникають ситуації, за яких легше показати, ніж розповісти. Пленер – один з найяскравіших прикладів таких ситуацій. А якщо педагог на пленері поруч зі своїми студентами почне писати етюди, робити замальовки з натури – успіх такої практики буде гарантовано. І.Ю. Рєпін говорив: «Художник – педагог може навчити свого учня тільки тому, чим він сам володіє, що знає, у що вірить, чому відданий. Відсутність теоретичних знань і професійної майстерності в педагогічній роботі - неприпустимі». [2, с. 51]

У всіх художніх ВНЗ літня практика зараз проводиться протягом чотирьох років навчання. Студенти їдуть на практику в різні райони країни (порти, риболовецькі артілі, до архітектурних пам'ятників і т.ін.).

Сьогодні заняття живописом під відкритим небом стали звичайним явищем не тільки в практиці професійних художників, але й у навчальній підготовці студентів. Як початківці, так і досвідчені живописці з незмінною увагою і старанністю вивчають пленер. Цей дивовижний світ краси став одним з невичерпних джерел реалістичного образотворчого мистецтва. Основну роль і розвиток цього напрямку відіграла вітчизняна школа живопису. Саме їй, завдяки нерозривним зв'язкам з навколишньою дійсністю, вдалося не тільки зберегти, але й збагатити художню практику реалізму в світовому образотворчому мистецтві.

Зміст пленерної практики складають завдання, у яких передбачено вдосконалення навиків у малюнку пейзажу та його деталей; зображення натюрмортів на світлі і в тіні, замальовок птахів і тварин з натури; квітів різної форми й кольору, окремо й у букеті; стовбурів і гілок дерев різної форми; каменів різної форми і фактури. Можна включити в пейзаж фігури людей і тварин, птахів. У своїй роботі над пейзажем студенти повинні повторити й закріпити знання з кольорознавства, перспективи (усіх його видів: лінійної, повітряної, перспективи кольору, тону), малюнка, живопису й композиції.

За роботою студентів стежать методисти, художники-педагоги. Вони ставлять завдання, визначають час роботи над завданням, контролюють правильність технічного виконання завдань. Указують на помилки, допомагають виправити їх.

Пейзаж є однією з найемоційніших областей образотворчого мистецтва. Своєю естетичною дією твору пейзажного живопису здатні духовно збагатити людину. Пейзаж, що передає характер рідної природи, в якому виражене емоційне ставлення до неї художника, є і важливим способом виховання відчуття любові до Батьківщини.

К.Д. Ушинський писав: «Звіть мене варваром в педагогіці, але я виніс з вражень мого життя глибоке переконання, що прекрасний ландшафт має такий величезний виховний вплив на розвиток молоді душі, з яким важко змагатися впливу педагога» [9, с. 338].

Природа України багата й різноманітна. Разом із степовими пейзажами (властивими східній зоні України) можна писати гірські, лісові, морські пейзажі. Треба тільки цього дуже захотіти і допомогти в здійсненні цієї мрії студентам і педагогам кафедри дизайну. Результат не примусить довго чекати на себе. Спільна робота на пленері сприяє кращому розумінню одне одного; дає змогу побачити й виявити особливості і приховані таланти студентів і допомогти розвинути їх.

Пленер – один з необхідних видів роботи в процесі підготовки майбутніх дизайнерів, важливий розділ програми курсу малюнка й живопису. Уже восени всі зможуть побачити звітну виставку кращих робіт з пленерної практики. Хіба це не стимул до дії!

Таким чином, ми сягнемо поставленої мети. Ураховуючи специфічні особливості проведення пленерної практики у процесі навчання майбутніх фахівців з графічного дизайну, ми поліпшимо якість



роботи кафедри дизайну, активізуємо творчу активність студентів. Для підвищення рівня викладання як пленеру, так і спеціальних дисциплін (малюнок, живопис) вважаємо за необхідне «розширити межі» проведення пленеру від дуже вузької території університету до «виходу в світ». Треба використовувати всі можливості для виведення студентів на пленер за межі м. Луганська. Один з варіантів – біостанція університету, Крим, Західна Україна, центральна частина країни.

Студенти повинні не тільки теоретично знати й любити свою Батьківщину. У своїх роботах вони повинні на практиці показати вміння передавати повітряну перспективу, плановість; відчутти різницю гірського, лісового і степового пейзажів. На ділі показати різницю роботи на пленері від студійної роботи. А ще важливий чинник – виїзд на пленер згуртує колектив першокурсників і на другому курсі це буде вже міцна команда, здатна й на інші творчі перемоги. Обов'язковою вважаю звітну виставку, яка повинна готуватися й оформлятися тими ж студентами-першокурсниками.

Тільки за виконання вищенаведених умов ми можемо розраховувати на віддачу, на те, що з наших студентів виростуть не лише гарні фахівці-дизайнери, але і творчо активні, гармонійно розвинені особи.

### Література

1. **Волков Н.Н.** Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – М.: Искусство, 1965. – 292 с.
2. **Беда Г.В.** Живопись / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
3. **Унковский А.А.** Живопись. Вопросы колорита / А.А. Унковский. – М.: «Просвещение», 1980. – 144 с.
4. **Маслов Н.Я.** Пленер / Н.Я. Маслов. – М.: «Просвещение», 1984. – 128 с.
5. **Мастера искусства об искусстве.** – М., 1936. – Т. 1. – С. 124
6. **История педагогики.** – М., 1940. – Т. 1. – С. 45.
7. **Кардовский Д.Н.** Об искусстве «Воспоминания, статьи, письма» / Д.Н. Кардовский. – М., 1960. – С. 128.
8. **Словник іншомовних слів.** – М.: Рос. мова, 1988. – 608 с.

The article is devoted to the problem of leadthrough of landscape at students-designers; to forming at them of professional competence, as basic condition of preparation of specialists in INSTITUTE of higher. In order to require from the students of high results on landscape, above all things it is needed high-quality to organize them this type of practice.

Н.В. Горбунова

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ЛІТЕРАТУРНИМИ ТВОРАМИ

Для розв'язання проблеми розвитку словника у процесі ознайомлення з літературними творами необхідно з'ясувати: а) чому художнє слово є одним з найголовніших засобів лексичного розвитку дітей, б) які літературні жанри саме сприяють цьому, в) які саме аспекти лексичного розвитку прогресують під впливом художнього читання, переказу, літературно-мовної гри.

Загальновідомим є вплив художньої літератури на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток дитини. На важливість залучення дітей до краси рідного слова, розвитку культури мовлення вказували педагоги, психологи, лінгвісти (Л. Айдарова, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тихеева, К. Ушинський, Є. Флеріна, А. Шахнарович) [1; 4; 5].

Художня література супроводжує дитину з перших років життя, відкриває, пояснює їй життя суспільства і природи, світ людських почуттів та взаємовідносин; розвиває мислення й уяву дитини, збагачує її емоції, дає чудові зразки літературної мови. Розширюючи знання про навколишній світ, впливає на особистість дошкільника, розвиває здібності тонко відчувати форму й ритм рідної мови.

Визначимо, як різні жанри художньої літератури впливають на лексичний розвиток дошкільників (див. табл. 1).

Таблиця 1

#### Вплив творів художньої літератури на лексичний розвиток дошкільників

Жанр художньої літератури	Завдання лексичної роботи
Казка (докучні казки, жартівливі, народна, авторська, віршована)	образні доречні вислови ознайомлення з історичними словами, рідко вживаними словами, уточнення значення слів
Оповідання про тварин, оповіді про суспільне життя і працю, взаємини людей, оповіді про історію	точні ознаки, характеристики що означає, характер персонажів, їх дії
Вірш – пейзажна лірика, громадянська лірика, жартівливі вірші, ігрові вірші	Засвоєння художніх засобів
Загадка – описові, метафоричні, на порівняння,	точні художні образи, описи урізноманітнюють уживання

зіставлення	різних частин мови
прислів'я, приказки (фразеологізми) образні, без образів	образні вислови навчання розуміння переносного значення
тексти народних ігор – діалогові, супровід	дієслова, займенники, числівники засвоєння значення й активне вживання

З табл. 1 видно, що з казок діти черпають образні доречні вислови; оповідань – точні ознаки, характеристики; віршів – художні засоби; загадок – точні художні образи, описи; фразеологізмів, прислів'їв та приказок – образні вислови; текстів народних ігор – дієслова, займенники, числівники.

Проілюструємо сказане прикладами. Народна казка „Диво-груша ”: „Жив на світі один бідний чоловік. Тільки й багатства в нього, що дітки”. Українська народна гра „Хто попереду, той пасе череду, хто позаду, той пасе жабу...” (Ю. Бурцева).

Оповідання В.Сухомлинського „На кладці”: „Через річку кладка. Така вузенька, що тільки один може перейти, а двом тісно. І розминуться ніяк”.

Оповідання В. Сухомлинського „Муха і кіт”: „Сидить наш кіт на вікні, гріється на сонечку. Заплющив очі й дрімає. Солодко так дрімає, аж мурчить” (Н. Гавриш) [3].

Літературний твір виступає перед дитиною в єдності змісту й художньої форми. Сприймання літературного твору буде повноцінним тільки за умови, якщо дошкільник до нього підготовлений. Для цього необхідно звертати увагу не тільки на зміст, а й на виразні засоби мови таких жанрів, як казка, оповідання, вірш, а також малих фольклорних форм (забавлянки, утішки, заклички, скоромовки, мирилки, нісенітниці, загадки, лічилки, прислів'я, приказки, колісанки). Поступово в дітей виробляється вибіркоче ставлення до літературних творів, формується художній смак.

Проблема сприймання літературних творів різних жанрів дошкільниками складна та багатоаспектна. Дитина проходить довгий шлях від наївної участі в зображуваних подіях до більш складних форм естетичного сприйняття. На основі аналізу літературного твору в єдності його змісту і художньої форми, а також в активному освоєнні засобів художньої виразності, діти оволодівають здібністю передавати в образному слові певний зміст (Н. Гавриш, О. Ушакова) [2; 3].

Лексична робота, спрямована на розуміння смислового багатства слова, допомагає дошкільникам знаходити точне слово в побудові висловлювання, а доречність вживання слова підкреслює його образність.

Отже, робота над смисловою стороною слова висувається на перше місце, оскільки саме семантичний відбір слів відповідно до контексту і мовленнєвої ситуації (розкриття значення слова, використання синонімів і антонімів) суттєво впливає на формування усвідомлення явищ мови й мовлення дітей дошкільного віку (Н. Гавриш, О. Ушакова) [2].

Як відзначалося вище, основними напрямками лексичного розвитку дітей є кількісне та якісне зростання, уточнення, активізація словника. Цей аспект потребує детальнішого розгляду, тому завдання вихователя щодо збагачення словника полягає не лише в поповненні лексичного запасу дошкільників словами з різних тематичних груп, а й у навчанні елементарних дій, спрямованих на усвідомлення семантики слова, його значення у контексті.

Співвіднесемо зміст і завдання літературно-художнього розвитку дошкільників на різних етапах дошкільного дитинства зі змістом і завданнями лексичної роботи (див. табл. 2).

*Таблиця 2*

**Співвіднесеність змісту та завдань літературно-художнього та лексичного розвитку**

Зміст та завдання літературно-художнього розвитку	Зміст та завдання лексичної роботи
<b>Молодший дошкільний вік</b>	
відповідати на запитання за текстом твору, висловлювати свої враження словами та реченнями	розуміння значення слів
виділяти та називати характерні ознаки персонажів, оцінювати характери та вчинки героїв	розвиток активного словника, якісне збагачення словника
відгадувати описові загадки, а також ті, що побудовані на порівнянні та зіставленні	якісне збагачення словника розуміти значення слів, що відбивають характеристики персонажів
інтонаційно виразно декламувати чотиривірші, промовляти чистомовки, лічилки, колискові, передаючи специфічний ритм та образність цих творів	розвиток активного словника
повторювати за дорослим окремі слова, вирази, пісеньки персонажів знайомих творів	активізація словника, засвоєння нових слів
<b>Середній дошкільний вік</b>	
брати участь у колективному складанні лічилок, загадок, колискових на манер	усвідомлення значення слів, якісний

традиційних	розвиток словника
розуміти гумористичний зміст, невідповідність у веселих віршах, жартівливих казках, гуморесках, нісенітницях	розуміння узагальненого значення іносказань
дізнаватися про призначення та жанрові особливості малих фольклорних форм (загадки, лічилки, колисанки, утішки, чистомовки, прислів'я)	розвиток поетичного слуху
помічати в художньому тексті та усвідомлювати значення окремих образних виразів (епітетів, означень, порівнянь), доцільність їх використання в тексті	кількісний та якісний розвиток словника
<b>Старший дошкільний вік</b>	
відчувати, знаходити засоби образної виразності в тексті (порівняння, епітети, метафори, гіперболи, фразеологізми), добирати до них синоніми; розуміти та відтворювати образність мови вірша в художній бесіді	збагачення словника образними висловами, порівняннями, епітетами, метафорами, гіперболами, фразеологізмами
усвідомлювати та пояснювати зміст прислів'їв, приказок, доречно використовувати їх у мовленні	усвідомлення значення прислів'їв та приказок
відгадувати образні, метафоричні загадки	збагачення словника образними, метафоричними висловами
брати активну участь у бесіді за змістом художнього твору, відповідати на запитання дорослого, висловлювати свої враження, переживання	активізація словника
знаходити засоби висловлення та передачі образів у різних видах художньої діяльності	активізація словника
брати участь у розігруванні щедрівок, колядок, закличок, сюжетно-рольових іграх за мотивами літературних творів, промовляти тексти народних ігор	активізація словника
промовляти чітко скоромовки, чистомовки, прислів'я та приказки	активізація словника
уміти переносити різноманітні засоби художньої виразності у власну словесну творчість	активізація словника, доречне вживання образних

	<b>висловів</b>
складати невеличкі розповіді, казкові історії за змістом скоромовок, прислів'їв, складати на основі засвоєного зразка власні загадки різних типів (описові, порівняльні, метафоричні), лічилки, утішки, колисанки, заклички	активізація словника
усвідомлювати жанрові, композиційні, мовні особливості літературних та фольклорних творів (казок, оповідань, віршів, легенд), малих фольклорних жанрів (прислів'їв, приказок, лічилок, загадок, мирилок, утішок, коліскових, скоромовок, забавлянок)	збагачення словника образними висловами прислів'їв, приказок, загадок
розуміти значення образних слів та виразів (порівняння, метафори, епітети, фразеологізми), доцільність їх уживання в поетичному тексті та прозі	активізація словника образними словами та виразами
усвідомлювати переносне значення фразеологізмів, образних прислів'їв, їх узагальнене значення в мовленні	активізація словника, усвідомлення переносного значення фразеологізмів, прислів'їв

Варто частіше під час читання літературних творів, переказів, розповідей, літературно-мовних ігор вдаватися до прийомів уведення слова через виділення його з мовленнєвого потоку, пояснення значення за допомогою малюнка (зображення), демонстрації предмета, добору синонімів, антонімів, елементарного аналізу словотворення. Переважну частину лексики дітей дошкільного віку складають іменники, прикметники, числівники, дієслова. Значні труднощі дошкільнята відчують при засвоєнні числівників, найбільш абстрактної частини мови. Важливу роль відіграє збагачення мовлення дітей словами, що позначають якості, властивості, приналежність предметів, елементарні поняття. Перехід до опанування узагальнюючих слів (родинних понять) можливий лише за умови, коли дитина накопичила достатній запас конкретних вражень про окремі предмети та відповідні словесні позначення. Завдання вихователя полягає у навчанні дошкільників сприймати вислови з народно-розмовної фразеології: стійкі сполучення слів, прислів'я, приказки.

Лексичний запас дошкільників розширюється й уточнюється під час ознайомлення з літературними творами різних жанрів, літературно-мовних ігор. Завдання і зміст словникової роботи поступово ускладнюються відповідно до вікових особливостей дітей. У словник вводяться нові слова, що мають відповідати уявленням і поняттям дітей

про навколишнє, їх навчають правильно називати приміщення своєї групи (одягатися, гратися, бігати, їсти), форму предметів, розмір, якості (круглий, великий, світлий), знати імена однокласників, імена та по батькові вихователя, няні. У дітей середнього дошкільного віку під час роботи над лічилками, загадками, колісанками, жартівливими казками, гуморесками, нісенітницями, утішками, чистомовками, прислів'ями значно розширюється світогляд, можливість і бажання спілкуватися. Їх навчають правильно називати предмети найближчого оточення, речі особистого користування, зовнішні якості (форма, колір, розмір), тварин, птахів, їх поведки, дерева, квіти, овочі, фрукти, назви одиниць часу, часових і просторових відношень (сьогодні, завтра, вчора, близько, далеко, тут, там). Поглиблюючи знання про навколишнє життя під час слухання (казок, оповідань, чистомовок, скоромовок, загадок, прислів'їв, приказок, коліскових, забавлянок, утішок, мирилок, закличок, лічилок), переказу художніх творів або заучування напам'ять, екскурсій, прогулянок, старші дошкільники засвоюють нові слова, родові і видові назви (меблі, овочі, фрукти), назви часу, простору (вправо, вліво, близько, далі), назви транспорту. Вихованці також засвоюють слова, що означають моральні якості людини (сміливий, добрий, злий), переживання (радіти, злякатися, сердитися). Словник дітей підготовчої до школи групи збагачується за допомогою почутих прислів'їв, приказок, чистомовок, скоромовок, загадок, легенд, казок, оповідань, віршів) назвами різних професій (механік, радист, пекар, хлібороб, письменник), розширюється та уточнюється значення слів (електромонтери проводять світло; пекар випікає хлібобулочні вироби тощо). Дітей привчають правильно називати частини доби, дні тижня, пори року, місяці, рік, закріплюють поняття про моральні риси людини (сміливий, відважний, мужній, добрий, правдивий, чесний, злий, потворний).

Ознайомлення з художнім словом посідає важливе місце серед інших джерел лексичного розвитку, таких як: спостереження за навколишнім (природою, суспільною та трудовою діяльністю людей, навчальною й ігровою діяльністю дітей); спілкування з дорослими та дітьми (бесіди, розказування, спільна робота); вивчення граматики, що супроводжується спеціальними орфоепічними, граматичними, орфографічними, стилістичними вправами; спеціальні мовленнєві вправи, пов'язані з аналізом мови твору, переказом, словесною творчістю.

У ході роботи щодо збагачення й активізації словника, після ознайомлення з художнім твором дошкільнята одержують певні завдання, наприклад дібрати антоніми (високий – низький, сильний – слабкий), синоніми (шлях, дорога; маленький, невеликий, крихітний, малюсінський). Звертаючи увагу старшого дошкільника на те, як описано у вірші чи оповіданні сніг, який він (пухнастий, сріблястий), вихователь може уточнити значення слова, спонукати до його вживання в мовленні у відповідній ситуації.

Значно збагачується словник дітей під впливом літературно-художніх творів: слухаючи твори, що читають чи розповідають дорослі, переказуючи казки й оповідання, вивчаючи напам'ять вірші, скоромовки, загадки, потішки, нісенітниці, заклички, лічилки, діти помічають і засвоюють відтінки рідної мови, а надалі використовують у власному мовленні.

Науковці (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Ю. Руденко, О. Ушакова, М. Черкасов, С. Цейтлін) [2; 3] указують на особливості засвоєння образної лексики під впливом художнього слова. Практика мовленнєвого спілкування постійно надає можливості дітям почути слова з різними значеннями, розуміння й використання яких у мовленні підпорядковано конкретним умовам комунікації. У процесі опанування рідною мовою у дошкільників формується орієнтування на смислову сторону слова як його особливу властивість. Старші дошкільники здатні відокремлювати смислові й несмислові одиниці. Діти поступово оволодівають, незалежно від ситуацій, узагальненим значенням слова, що засвоюється з одного боку завдяки уточненню в результаті його застосування, а з іншого – завдяки безпосередньому розкриттю узагальненого значення слова, яке дитина засвоює у процесі навчання.

Робота над іносказальним смислом різних фольклорних жанрів дуже складна і своєрідна. Та й самі іносказання досить своєрідні і відрізняються від інших слів. З одного боку – це прості вислови, а з іншого – це слова з прихованим смислом, більш складним для розуміння.

Дітей дошкільного віку знайомлять з різними жанрами літератури та усної народної творчості: оповіданнями, казками, віршами, народними байками, малими фольклорними формами. Розуміння специфічних особливостей жанру (стилістичних, композиційних, мовних) робить сприймання більш свідомим та глибоким.

У результаті діти навчаються розуміти значення, уточнюють сутність цих значень. Робота над розумінням іносказань дітьми займає особливе місце в системі мовленнєвого розвитку дошкільників. Знайомство з досвідом роботи дошкільних закладів з навчання розумінню значень фразеологізмів, прислів'їв, байок переконує нас у тому, що педагоги відчувають труднощі під час здійснення цієї роботи, припускаються помилок у формуванні в дітей розуміння значення слів, зокрема й іносказань. Методика роботи над іносказаннями вимагає адаптування відповідно до віку дітей, оскільки народні твори мають відтінок історичної давності. Знання вихователем літературно-художньої структури тексту дозволяє доцільно організувати навчання дітей. У народних творах досить часто вживаються слова, що не використовуються в розмовному мовленні. Це ускладнює розуміння переносних значень і вимагає грамотного педагогічного керівництва з боку вихователя. Часто вживані педагогами в процесі читання пояснення розбивають текст і при цьому порушують цілісність художнього сприймання твору.



Багатозначність та різноманітність фольклорної тематики вимагають від педагога не лише вміння володіти деякими художніми навичками виконання, але й душевної щирості, повноти почуттів і особистої зацікавленості. Часто дитина намагається сама осмислити слова, надаючи їм нового значення, і тут на допомогу приходять педагог, пояснюючи смисл незнайомих дитині слів (С. Цейтлін).

Аналіз дитячих висловлювань підтверджує припущення про наявність усвідомлених метафоричних перенесень найменування в мовлення дитини дошкільного віку.

Для кожного періоду дошкільного дитинства характерна специфічна за метою, завданнями, змістом, цілеспрямована робота з виховання читацької культури дітей, формування художньо-естетичного сприймання та любові до літературного мистецтва (Н. Гавриш) [2].

В. Любашина, описуючи хід дисертаційного дослідження, відзначала, що діти з задоволенням брали участь у розігруванні жартівливих інсценівок за змістом художніх творів. Використання гумору у вихованні дітей – традиційне для української народної педагогіки. Слухання та читання віршів, казок жартівливого змісту, усмішок, розповідей позитивно впливають на емоційну сферу дитини. Жартівливі вірші допомагають розвивати виразність, точність, влучність мовлення дітей, а також сприяють формуванню поетичного смаку, виховують інтерес до краси українського художнього слова. Під час розігрування інсценівок дошкільнята здатні вільно використовувати різні форми мовленнєвих висловлювань: звертання, згоду, заперечення, зустрічне запитання, прохання, дозвіл, відмову, подяку, пораду, підтвердження тощо. Після розігрування інсценівок дітям можна запропонувати обговорення, під час якого визначити головних героїв, охарактеризувати їх, добираючи для цього влучні слова та образні мовні вислови з художніх творів. Такий вид роботи передбачає стимулювання висловлювань дітей, орієнтуючи на власний досвід; організацію мовленнєвої колективної творчості.

Ігри-драматизації за змістом художніх творів мають особливе значення для засвоєння й активного вжитку казкової лексики. Виходячи з того, що діти мають недостатній ігровий та театральний досвід, роботу можна розпочати з спільних драматизацій, коли вихователь розповідає казку (оповідання) цілком, виділяючи окремі епізоди, героїв, а потім по частинах. Доцільно запропонувати звести споруду відповідно до сюжету твору, намалювати декорації до гри, виліпити персонажів твору, що сприяє розвитку в дітей інтересу до сюжету і відтворення його в грі. Далі дітям доцільно надати можливість виконати дії цих героїв, повторити їхні репліки. Після цього бажано зацікавити дошкільнят так, щоб у них з'явилося бажання самим узяти участь у розігруванні окремих епізодів казки. Переконавшись, що дошкільники належно сприйняли зміст твору, вихователь може організувати гру-драматизацію. Дітям також можна запропонувати ігри-драматизації з елементами декорацій і костюмів,

подальшим викладенням гри в малюнку (наприклад, „Запам’ятай і намалюй”).

На занятті лексична робота проводиться перед читанням художніх творів (пояснення значення нових слів), по ходу читання, якщо дітям не зрозумілий зміст якогось слова. Після читання художнього твору лексична робота проводиться переважно у вигляді лексичних ігор. У таблиці відображено застосування певних методів і прийомів лексичної роботи на різних етапах заняття залежно від вікових груп.

Таблиця 3

**Застосування методичних прийомів лексичної роботи на різних етапах заняття з ознайомлення з художнім словом відповідно до літературних жанрів**

Місце лексичної роботи на різних етапах заняття	Методичні прийоми лексичної роботи за різними літературними жанрами		
	Проза	Поезія	Малі фольклорні жанри
Попередня робота на початку заняття	тлумачення значення ключових слів, важливих для розуміння ідеї твору; актуалізація тематичного словника	тлумачення складних слів проводиться напередодні заняття	тлумачення значення слів, пояснення з показом; актуалізація тематичного словника
По ходу читання художнього твору	Прийом синонімічної заміни (валун – величезний камінь, дереза – колюча трава)	Не доречно робити пояснення по ходу читання вірша	Не доречно робити пояснення, щоб не порушувати цілісність сприймання
У ході бесіди після читання художнього твору за його змістом	Запитання на уточнення розуміння значення слів; відповіді-запитання; використання лексико-граматичних завдань, лексичні вправи зі	Запитання на уточнення розуміння значення слів; зіставлення близьких за змістом слів; повторення образних слів з тексту; лексичні	Запитання на уточнення розуміння значення слів; зразок словникового вживання; хорове та індивідуальне промовляння; добір слів

	словотворення	вправи, мовленнєві завдання („Словесне малювання”)	до заданого слова; лексичні вправи за зразком („Придумай загадку”)
--	---------------	--	---

На різних етапах заняття при ознайомленні з різними жанрами літературних творів доцільно застосовувати певні методичні прийоми.

При читанні прозових творів та творів малих фольклорних жанрів необхідно проводити попередню роботу, застосовуючи методичний прийом тлумачення значення незрозумілих слів.

При роботі з прозовими творами доцільно використовувати такі методичні прийоми, як словесний коментар, пояснення, запитання та уточнення розуміння, а при ознайомленні з малими фольклорними жанрами доцільним є методичний прийом пояснення.

Після читання художнього твору будь-якого жанру доцільно використовувати низку методичних прийомів. Так, при ознайомленні з прозою – запитання та уточнення розуміння; відповіді-запитання; використання мовленнєвих завдань; під час роботи з поетичними творами – запитання та уточнення розуміння, зіставлення близьких за змістом слів; повторення, називання, відповіді-запитання, використання мовленнєвих завдань; при роботі з малими фольклорними жанрами – запитання та уточнення розуміння; зразок словникового вживання; повторення; називання; відповіді-запитання; використання мовленнєвих завдань.

Отже, твори художньої літератури суттєво впливають на збагачення лексичного запасу дошкільників, при цьому важливим є врахування як індивідуальних вікових особливостей дітей дошкільного віку, так і доцільність добору певних методичних прийомів, впливу того чи іншого жанру літератури на різні аспекти лексичного розвитку.

#### Література

- 1. Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 319 – 328.
- 2. Гавриш Н.В.** Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : дис.канд.пед.наук : 13.00.01 / Н.В. Гавриш. – М., 1991. – 180 с.
- 3. Гавриш Н.В.** Художне слово і дитяче мовлення / Н.В. Гавриш. – Донецьк : Лебідь, 1999. – 170 с.
- 4. Запорожец А.В.** Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А.В. Запорожец // Избр. психолог. тр. в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 320 с.
- 5. Ушинский К.Д.** Рідне слово // Твори: [у 6 т.] / К.Д. Ушинський – К.: Рад. школа, 1955. – Т. 1. – С. 269 – 272, 218.

**О.М. Гречина**

**ФОРМУВАННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА  
(на прикладі літератури)**

Одним з ефективних засобів формування психоемоційної культури особистості є мистецтво, зокрема література. При виборі гносеологічного, емоційно-естетичного, ціннісно-орієнтованого підходів визначаються педагогічні вимоги до процесу формування психоемоційної культури засобами мистецтва: твір мистецтва повинен передавати певну духовну інформацію, пропагувати загальнолюдські духовні цінності, норми стосунків між людьми.

У філософії існує ціла низка концепцій мистецтва, що виходять із гносеологічного трактування його сутності. За Гегелем, у мистецтва немає перспективи, воно не має майбутнього, його час пройшов [1]. Гносеологічний підхід до сутності мистецтва в різних варіантах застосовували деякі дослідники, серед яких А. Буров, М. Ліфшиц, В. Осипян та ін. [2, с. 36]. Концепції, що зводять сутність мистецтва тільки до однолінійно гносеологічних трактувань, докладно розібрані в роботах М. Кагана, А. Натєва, В. Панпуріна, С. Раппопорта, Л. Столовича та ін. У цих роботах відзначається, що хоча мистецтво містить у собі пізнавальний аспект, але він спрямований на людину, її духовний світ.

**Мета статті** – дослідити особливості впливу художньої літератури на психоемоційний стан майбутнього вчителя.

З емоційно-естетичної сторони мистецтво є неминучою цінністю для формування думок і почуттів підростаючого покоління. Адже естетична функція мистецтва полягає у формуванні естетичних смаків, здібностей і потреб людини, у пробудженні творчого начала особистості, її творчого духу. Різні емоції, зумовлені зустріччю з творами мистецтва, актуалізують наявні в особистості естетичні уявлення, асоціації, творчу уяву, викликають естетичні переживання, що є основою виникнення естетичних почуттів. Ці почуття розрізняються глибиною, повнотою, різнобічністю, тривалістю залежно від загального розвитку особистості. Естетичні почуття в сучасній теорії естетичного виховання розглядаються як специфічна форма відображення дійсності і прояви суб'єктивного ставлення до світу, одна зі світоглядних позицій особистості [3, с. 15].

Література культивує не тільки художні, але й усі інші специфічні почуття, формуючи їх за участю літератури, людина розвиває свої власні сутнісні сили. Активізуючи емоції, література мобілізує інтелектуальні сили особистості, удосконалює не тільки

художні здібності, але й увагу, пам'ять, мислення, уяву, розвиває почуття ритму, міри, часу тощо, що може бути використано в різних нехудожніх видах діяльності, зокрема й у формуванні психоемоційної культури.

Література має унікальні можливості впливу на особистість і формування в неї необхідних для суспільства якостей. У цьому виявляється її ціннісно-орієнтуюча сторона. Під ціннісними орієнтаціями розуміється настанова особистості на ті чи інші цінності матеріальної чи духовної культури суспільства. Важливо знати, якими мотивами керується особистість при зверненні до творів літератури. Це можуть бути соціально-пізнавальні мотиви, компенсаторні; прагнення відповідати культурним зразкам певного стилю життя, пошуки зразків для наслідування. У процесі формування психоемоційної культури особистості засобами літератури необхідно цілеспрямовано коректувати співвідношення мотивів у бік соціально-пізнавальної їх спрямованості. Для цього необхідно досягти гармонії між змістом засобів літератури, методикою ознайомлення з ним особистості й емоційним станом аудиторії в момент зіткнення з твором мистецтва.

Важливим питанням для формування психоемоційної культури особистості засобами літератури є вибір творів. Література – це форма естетичного освоєння й перетворення дійсності, що володіє специфічними засобами вираження ідейно-духовного змісту і впливу на чуттєво-емоційну сферу людини. Кожен твір літератури становить собою естетичну цінність, художньо завершену і своїми засобами створює таку художню модель дійсності, що не підвладна іншим творам. Однак, володіючи специфічними можливостями відображення різних сторін багатогранної дійсності, відображені в різних творах літератури. Специфікою літератури як виду мистецтва є те, що вона використовує слово для впливу на органи зору і слуху, психіку, емоції людини. Провідну роль у передачі та присвоєнні ідей і цінностей завжди відігравало слово. Це універсальний засіб спілкування, взаємодії, співробітництва. Інформація, закладена в слові, може передаватися як усно, так і письмово, що дозволяє людям транслювати свої думки, почуття, настрої, наміри не тільки в просторі, але й у часі. „Складні взаємини з чужим словом у всіх сферах культури й діяльності наповнюють усе життя людини” [5, с. 25].

Образність, іносказання, узагальнення й типізація у творах художньої літератури сприяють освоєнню особистості духовних норм і цінностей. Використовуючи закон художньої доміанти стосовно процесу формування психоемоційної культури особистості, можна стверджувати, що твори художньої літератури є провідними в комплексі взаємодіючих мистецтв. Але можливості творів художньої літератури мають свої межі в плані здорової передачі художнього образу. Образ – поняття, створене засобами художньої літератури у свідомості студентської молоді, потребує поглиблення й закріплення засобами

образотворчого мистецтва. Використання художнього образу допомагає у досягненні навчальної, розвиваючої, виховної мети певного курсу; відчуваючи насолоду від прози чи поезії, студенти отримують імпульс для пізнішого прочитання повного тексту; на занятті створюється певне емоційне тло, з якого можна виокремити домінуючу емоцію пізнавального інтересу; використання художнього образу допомагає формуванню певних професійних якостей, зокрема, спостережливості, здатності до емпатії.

Взаємодія видів мистецтва зумовлюється тим, що види основних мистецтв мають цілу низку точок зіткнення. Література й музика, наприклад, мають загальні засоби виразності: ритм, модуляція, темп, тембр, динаміка. У художній літературі й образотворчому мистецтві загальними є: недомовленість, метафоричність, типізація, деталь, композиція. Маючи загальне походження й цілу низку загальних засобів виразності, основні види мистецтва вступають у взаємодію, тому що в самій природі мистецтва закладені основи художнього синтезу, мистецтво відбиває світ у його цілісності. Емоційна сфера передбачає сприйняття будь-якого знання, будь-якої дії й вчинку крізь призму емоційного устрою особистості, почуттів, що викликані явищами навколишньої дійсності. Важливою ланкою змісту виховання має бути створення досвіду співпереживання позитивного при зустрічі з істиною, добром, красою й негативного при зустрічі з неправдою, злом, потворним. Мета – формувати й удосконалювати емоційно-вольову сферу особистості.

Література, володіючи засобами максимального впливу на людську чуттєвість, сприяє формуванню духовного світу особистості. Емоції й почуття знову повертають людину до приємних хвилин спілкування з його твором. Вплив відбувається шляхом художньо усвідомленого порушення важливих для життя людини проблем, які хвилюють і збагачують духовно, переживаються нею.

Ідейний зміст твору чуттєво-конкретний, зримий, емоційно захоплюючий, може викликати таке емоційне схвилювання у людини, яке призведе її до суб'єктивного усвідомлення того, що хотів сказати автор. При цьому важливе художнє значення мають створюючі загальну атмосферу життя розмірковування героїв твору про мистецтво, життя, кохання тощо. Література формує внутрішній світ людини прямо й побічно, вона використовує при цьому різноманітні своєрідні засоби впливу на психіку й поведінку чи то окремо, чи то разом, чи то вибірково. Письменник, що навіть не ставить на меті вплинути на публіку, усе одно обертається навколо подібних завдань, бо хвилює його, як правило, не тільки максимальна художня реалізація свого задуму, але й те, як і ким буде сприйнятий його творчий пошук.

Література своїми засобами суттєво впливає на формування світовідчуття людини, що є емоційно-чуттєвою базою світогляду як концептуальної системи поглядів людини на світ, суспільство й своє

положення в ньому. Заглиблюючи людину в реальні життєві обставини – естетично перероблені, усвідомлені й оцінені письменником, емоційно захоплюючи читачів, література формує у кожної людини й певний ідеал.

На відміну від інших засобів і форм вивчення людини й впливу на літературу, вона розглядає людину як цілісну істоту, не відриваючи від природного середовища й усього багатства людських відносин. Тому література поряд з уявленнями про красу формує у людини й уявлення про добро, справедливість, чесність, тобто моральність особистості як духовне явище. З цим нерозривно пов'язане й формування засобами літератури високої культури спілкування між людьми на основі гуманізму, шляхетності, доброзичливості тощо. Нарешті, література формує духовну потребу, потяг особистості до творчої діяльності. Вона формує й здібності особистості до творчості. Сформувавшись, здібність до творчості стає тією якістю особистості, яка визначає постійну духовну спрямованість її на самовдосконалення.

Література емоційно „захоплює” читача, по-перше, коли зображені письменником герої охоплені глибокими й сильними емоціями; по-друге, коли автор глибоко й щиро пережив і відчув зміст свого твору. Одне пов'язане з іншим: неможливо передати захоплюючу читача глибину почуттів героя твору без вираження дійсно емоційного схвилювання письменника, його відношення до зображуваного. Емоційний вплив не вичерпується лише співчуттям станам героїв, а набуває ідейного значення, примушує глибше замислитися про людські долі, життєву мету. Впливаючи на почуття людей, література заглиблює й спрямовує ці почуття. Вона вчить правильно емоційно реагувати на речі, події, вчинки. Вона допомагає любити гідне й ненавидіти все, що принижує людину й тягне її назад. Вона формує симпатії та антипатії, а все це важливе людям не тільки для їх художньої діяльності й розуміння літератури. Література в цьому плані розвиває не лише художні, але й універсальні здібності людей [6, с. 53].

Література глибоко закорінена в людських емоціях, є найкращим засобом їх пізнання й вираження. Глибокий і органічний зв'язок літератури з емоційним світом людини безперечний. Без людських емоцій ніколи не було пошуків істини, без них ніколи не було плідної праці, одухотвореної суспільної діяльності. Це універсальна, всюди необхідна людині здатність до емоційного сприйняття, значним чином розвивається й виховується власне літературою, оскільки міститься у природі останнього.

Розвиток творчого сприйняття, фантазії, емоцій, думок у процесі впливу літератури на людину відбувається завдяки цілісному усвідомленню в літературі явищ дійсності. Через це цілісне переживання література формує характер, волю, свідомість, особистість у цілому. Захоплюючи весь внутрішній світ людини, вона й формує її в цілому, співвідносно до ідей, що містить у собі.

Таким чином, література є міцним засобом формування психоемоційної культури майбутніх учителів. Тому дуже важливим є процес читання та аналізу літературних творів.

На сьогоднішній день перспективним є питання, які останнім часом постають у суспільстві: „Як примусити молодь читати? Як відвернути її від комп'ютера, телевізора тощо?”. Отже, у перспективі є розробка методів заохочення учнівської молоді до читання художніх творів.

#### Література

**1. Гегель Г.В.** Естетика : в 4 т. / Г.В. Гегель. – М. : Наука, 1968. – Т. 1. – 234 с. **2. Васильев Н.А.** Эмоции и мышление / Н.А. Васильев, В.Н. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М.: Знание, 1980. – 190с. **3.Якобсон П.М.** Чувства, их развитие и воспитание / П.М. Якобсон. – М.: Знание, 1976. – 64 с. **4.Шульга Р.П.** Искусство и ценностные ориентации личности / Р.П. Шульга. – К. : Наук. думка, 1989. – 120 с. **5. Александрова В.Г.** Педагогический процесс на пути к жизнетворчеству / В.Г. Александрова // Магистер – 2000. – № 6. – С. 1 – 8. **6. Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 189 с.

The author of the article exposes mechanisms and features of influence of literature on forming the psychological and emotional culture, determines importance of making for the future teachers an ability to manage it by the psychological and emotional state. The author of this article – E.M. Grechina underlines an educational value of artistic works, marks the necessity of attraction of young people to reading widespread literature that has become classical round the world.

УДК 37.013.46:241

**Я.В. Губар**

### **ПОНЯТТЯ ХРИСТИЯНСЬКОЇ ЦІННОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ**

**Постановка проблеми.** Церква з давніх часів відіграє неабияку роль у житті суспільства, держави. Вихованням молоді на основі християнських цінностей займалися з часів прийняття християнства. В Україні це відбулося у 988 році. Сучасні педагоги, хоча й не всі, також вважають, що освіта, виховання повинні базуватися на християнських засадах.

**Зв'язок роботи з науковими проблемами, планами, темами.** Тема статті пов'язана з темою дисертаційного дослідження „Педагогічні



умови формування християнських цінностей майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення української та зарубіжної літератури”.

Питання формування християнських цінностей, виховання окремих духовних якостей учнівської молоді саме під час навчально-виховного процесу розкриті в дослідженнях В. Варенко, О. Кучерявої, О. Новикової, М. Савченко, В. Склядневої та ін. Окремі аспекти формування християнських цінностей учнівської молоді відображено в дослідженнях Н. Дудар, В. Єленського, М. Никандрова, О. Комарової, В. Моревої та ін.

**Мета статті** – розкрити сутність поняття „християнська цінність” у педагогічній думці.

Проблема християнських, і не тільки, цінностей турбувала не тільки українських, а й зарубіжних діячів науки. Ще в епоху античності Арістотель, Платон, Сократ розкрили поняття цінності. Уперше до нього звернувся Сократ і сформулював його як запитання «Що є благо? Благо – реалізована цінність – корисність». Головне питання у його роботах: «Як жити людині у цьому світі?» І відповіді на нього можна лише за допомогою знань про основні життєві цінності людини, у яких смисл її існування: що є благо, добродійність, мужність, краса. У Середньовіччі вже звертаються до християнських цінностей, єдиною цінністю стає Бог. У часи Відродження актуальними стали знову цінності, що склалися у часи античності, набувають популярності гуманістичні цінності. Та М. Кузанський створив із християнства та платонізму нові цінності, у яких сприйняття світу відбувається через божественні принципи. В епоху Просвітництва І. Кант дав визначення цінностям як орієнтирам для поведінки людини, що відображають її уявлення про мораль.

На початку 20 століття увага філософів до аксіологічної проблематики стала все більш і більш глибоко. Засновник філософської антропології М. Шеллер фактично відніс до цінностей усе духовне життя людини, визнавши вищою їхньою формою християнські цінності. У російській філософії початку 20 ст., і само собою української, головними цінностями також є релігійні, перш за все, християнські.

Як ми бачимо, поняття „цінності” було впродовж сторіч невід’ємним від поняття „християнські цінності”.

Відомий сучасний український педагог і психолог, новатор загальних методів навчання Г. Ващенко у працях „Виховання волі і характеру”, „Загальні методи навчання”, „Виховний ідеал” обґрунтував два стержневі принципи виховання: „служба Богові й Батьківщині” [1, с. 173]. На думку педагога, уся „історія показала, що тривка мораль може бути побудована лише на релігійних засадах” [1, с. 185]. Для Г. Ващенка джерелом високоморальних людських цінностей є християнство. Вчення про безсмертність людської душі дає спрямування людській чинності й визначає абсолютну мету життя людини. Побудований на цій основі світогляд людини веде її шляхом служіння подвійній меті: Богові і своїй нації. Отже, „квінтесенцією його розуміння виховання української

молоді є християнський виховний ідеал, що містить євангельський виховний ідеал у його історичних і національних формах і загальноєвропейський виховний ідеал, який також має християнську основу” [1, с 264]. Робимо висновок про те, що Г. Ващенко будував свій виховний ідеал на двох стрижневих принципах: християнських моральних цінностях і українській духовності, що містить українські пісні, звичаї, літературу, мистецтво, народну мудрість. Людина, вихована на цих цінностях, буде справжнім патріотом своєї батьківщини, з високим рівнем національної свідомості; поряд з тим буде гуманною і толерантною у ставленні до інших народів.

Г.В. Пирог у своїй дисертації дає таке визначення християнським цінностям – це цінності, що об’єднують в єдине ціле сприйняття і переживання реальності, що передбачає певним чином мотивовану й орієнтовану поведінку. Пропонуючи особливий погляд на світ, християнство інтерпретує такі явища, як смерть, страждання, несправедливість тощо. Християнські цінності пов’язують вірування, установки, норми та інші елементи в систему, яка визначає відношення віруючого до інших осіб, до груп, до природи, до культури. Ці відношення уже містять у собі когнітивний, експресивний і оцінний фактори [2, с. 11].

За Т.І. Петриковою, цінності християнської моральності (святості) подані в Євангелії, вони розкриваються у житті святих. Основні характеристики православної духовності – смирення (розуміння свого недостойнства перед Вищим Началом буття) і любов (як вища здатність людини); головним у християнській етиці є те, як вони досягаються. Віра, надія, любов є головними християнськими чеснотами. Вони характеризують, перш за все, ставлення людини до Бога. Чесноти, пов’язані зі ставленням до ближнього: милосердя, великодушність, терпіння, сумірність, незлобливість, мужність, працелюбність, простодушність, прямота, братерська любов та інші. Для вкорінення в характері вихованця кожної з цих чеснот потрібні зусилля, спеціальні дії з боку вихователів.[3, с. 24].

В.І. Блинов у своїй монографії говорить, що моральні цінності християнства ми знаходимо у біблейських завітах. В ідеальних уявленнях про людину система цінностей проєціюється на особистісні якості, уподобання, невподобання, відносини, норми життя й правила поведінки [4; 2].

На думку Л.А. Виговського, релігійні цінності зумовлюються сакральним, котре постає унікальним і універсальним феноменом. В онтологічному плані його не можна віднести ні до сфери надприродного, ні до певної історичної форми релігії. Релігієзнавчі дослідження показують, що із сакральним явищем віруюча людина вже зіткнулася у первісних віруваннях. Існує воно й у сучасних монотеїстичних релігіях, у яких Бог визнається як найвища цінність і має статус основоположного принципу буття. Сакралізувати – значить щось зробити священним,

пошанованим, визнати особливо цінним для людини і суспільства. Те, що стало сакральним, живе не стільки в офіційних законах, скільки в психоемоційному світі особистості. [5, с. 142].

О. Вишневський розглядає християнські моральні цінності як головний чинник у сучасному українському вихованні, вважаючи, що природна схильність української душі до християнства в майбутньому неминуче призведе нас до нормального й цивілізованого викладання основ релігії, як це робиться в європейських державах. Він робить висновок, що мистецтво, а значить і література, служать посередником, мостом між земними можливостями людини та ідеалом Високого і Вічного. О. Вишневський пропонує *«Кодекс цінностей сучасного українського виховання»*, де декларуються такі абсолютні, вічні цінності: *віра, краса, чесність, любов, нетерпимість до зла, великодушність, милосердя, правда, мудрість, досконалість, доброта, надія, свобода, щирість, гідність, сумління, оберігання життя, прощення, справедливість, благородство* [6; 7].

За О. Сухомлинською, християнські моральні цінності є раціональною сферою, складовими гуманітарної культури, гуманістичними постулатами, значення і суть яких розкривається завдяки виховному впливу на духовний світ дитини через почуттєво-емоційну сферу. Вважаємо такий підхід вмотивованим і єдиноправильним щодо застосування в Україні, зокрема в освіті не тільки тому, що до цього спонукає європейський досвід, а ще й зважаючи на те, що Україна щодо релігій – багатоконфесійна держава. Концепція є істотним кроком на шляху подолання протиріччя між потребами сучасного українського суспільства й недостатньою науково-теоретичною базою для формування християнських моральних цінностей і є спонуканням до реальних дій педагогів [7, с. 14].

Відомий український методист Б. Степанишин розуміє християнську мораль як свідому віру в Бога, порядність, доброту, повагу до старших, лицарство й інші чесноти та християнську добротність [8, с. 51].

І. Підласий вважає, що національне виховання перебуває у глибокій кризі [9, с. 3], а тому необхідно в основу сучасного виховання закласти традиційні християнські цінності. На думку науковця, „прищеплення віри в ідеали і прагнення до переваги духовного над матеріальним є головним у вихованні” [10, с. 7]. І. Підласий визначає конкретні моральні цінності християнства, за якими педагоги, вихователі мусять виховувати своїх дітей. Це якості людини-християнина: *вірність поставленій меті, здатність співпереживати, почуття надійності, почуття безпеки, переконаність, прагнення співпрацювати з іншими, мужність, наполегливість у досягненні мети, ентузіазм, активне ставлення до життя, справедливість, віра, вірність, почуття товаришкості, здатність вибачати, ввічливість, великодушність, готовність допомогти, святість, чесність, ініціативність і винахідливість,*

*оптимізм, доброта, любов, вірність у дружбі, слухняність, терпимість, миролюбність, наполегливість, радісне родинне життя, готовність покладатися на Бога, цілеспрямованість, здатність до покаяння, уміння не падати духом, шанобливе ставлення до оточуючих, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни, розумне ставлення до свого добра, почуття вдячності, готовність довіряти, надійність, безкорисливість, мудрість, поклоніння Богові [10, с. 7]. Автор наголошує на незмінних християнських цінностях, роблячи акцент на головному об'єкті – людині. Людина мусить пізнати Бога й саму себе.*

Отже, дослідивши філософську та педагогічну літературу, ми побачили, що виховання здійснювалося на засадах християнських цінностей з давніх часів. Якщо у часи Середньовіччя головною цінністю був Бог, то згодом набули актуальності й інші, викладені в Біблії (10 заповідей, Нагорна проповідь Ісуса). На нашу думку, християнські цінності – це духовна підпора, яка допомагає людині в різних життєвих ситуаціях, завдяки якій вона пізнає закони моралі, орієнтир людської поведінки, відображений у Старому й Новому Завітах. Вони дуже необхідні для виховання морально свідомих громадян України.

У перспективі нами планується займатися більш детальним вивченням сутності християнських цінностей, їх роллю у сучасному процесі виховання особистості.

#### Література

- 1. Ващенко Г.Г.** Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Пед. тов. ім. Г. Ващенко. – 3-тє вид. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – С. 173 – 264.
- 2. Пирог Г.В.** Ціннісна природа релігії (аксіологічний аналіз християнства) : автореф. дис. на здобуття вченого ступеня канд. філософ. наук : спеціальність 09.00.11 – релігієзнавство. – Інститут філософії імені Г.С. Сковороди Національної Академії Наук України. – К., 2005. – 18 с.
- 3. Петрикова Т.И.** Ценностный потенциал базового образования в духовно-нравственном воспитании учащихся. / Т.И. Петрикова // Образование: исследовано в мире [Електрон. ресурс]. – М.: <http://oim.ru>. – 180 с.
- 4. Блинов В.И.** Развитие теории и практики образования в России XVIII – начала XX века под влиянием ценностных ориентаций, представленный об идеале человека и целях его воспитания / В.И. Блинов // Образование: исследовано в мире [Електрон. ресурс]. – М.: <http://oim.ru>. – 63 с.
- 5. Виговський Л.А.** Система та рівні вияву функціонування релігійних цінностей / Л.А. Виговський // Наука. Релігія. Суспільство. – Донецьк, 2004. – № 4. – С. 137 – 143.
- 6. Вишневський О.** Віра і релігія в контексті завдань сучасного українського виховання / О. Вишневський // Рідна школа. – 1999. – № 4. – С. 5 – 8.
- 7. Сухомлинська О.** Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13 – 18.

**8. Степанишин Б.І.** Викладання української літератури в школі : методичний посібник для вчителя / Б.І. Степанишин. – К.: РВЦ «Проза», 1995. – С. 51. **9. Підласий І.** Реалії сучасного українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 3. **10. Підласий І.** Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 7.

There is the term „Christian value” is revealed in the article. Opinions of philosophers and pedagogues about this term since Antiquity until Present days are considered. Values on which educator must bring up children are defined. It is noted, modern pedagogues (not all) consider that it is necessary to educate youth on Christian morality.

УДК 371.13+6(07)

**Н.В. Дубова**

### **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

**Постановка проблеми.** Сучасні зусилля розбудови освіти не можуть бути ефективними без визнання провідної ролі особистості. Тільки за такої умови можна розв'язати завдання особистісного становлення вільної творчої людини, здатної жити цікаво, змістовно, розумно.

В центрі уваги сучасної психолого-педагогічної та методичної науки перебуває проблема вивчення особливостей і можливостей людини, умов цілеспрямованої дії на розвиток її творчого потенціалу.

Оскільки трудове навчання тісно пов'язане з життям, з вивченням основ наук у школі і виробництвом, з потребами вдосконалення різних виробів та техніки у різних галузях, що полегшує працю людини, підвищує її продуктивність, то використання проблемного навчання на заняттях створює найкращі умови для розвитку творчої активності майбутніх учителів.

**Метою** статті є обґрунтування педагогічних умов формування творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання у професійній підготовці.

Щоб людина творчо мислила, її потрібно цього навчити. Важливою ланкою такого навчання є створення відповідних умов, за яких у студентів виникає потреба в пізнанні, бажання подолати утруднення заради нового, невідомого. Такі умови виникають, коли необхідно виконати якесь навчальне завдання, але знань недостатньо, і щоб досягти

мети, свою діяльність треба спрямувати на пошук нових знань чи способів дії.

Використання активних методів та форм навчання набуває подвійного значення: по-перше, творчий стиль діяльності викладачів значно стимулює розумову активність студентів, розвиває в майбутніх учителів якості творчої особистості, поглиблює мотивацію їх практичної діяльності; по-друге, учителю, який сам пройшов шлях творчого навчання, набагато легше сприйняти та зрозуміти творчий стиль діяльності, успішно реалізовувати його в педагогічній праці. Проблеми підготовки педагогічних кадрів, формування їхнього творчого потенціалу, розвитку важливих творчих здібностей, якостей, умінь, стилю мислення, діяльності висвітлюються в багатьох фундаментальних дослідженнях. Серед них Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Богоявленська, М.О. Лазарєв, В.О. Моляко, М.М. Поташник, Н.Ю. Посталюк, О.О. Абдулліна, Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, Н.В. Кузьміна, І.П. Підласий, С.О. Сисоєва, Р.П. Скульський, В.О. Сластьонін та інші.

Повне розкриття творчого та інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру та спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища та педагогічних умов.

Творчий потенціал педагога є важливою умовою розвитку пізнавальних можливостей школярів, їх здібностей до вивчення предмету, формування позитивних мотивів навчання, способів мислення. Досліджуючи проблему формування творчого потенціалу педагога в умовах вузівської професійної підготовки, Н.В. Кічук вбачає наявність значного протиріччя між потребами суспільства, школи в творчій особистості вчителя і відсутністю системи професійної підготовки вчителя в творчому аспекті. На думку дослідника, труднощі вирішення проблеми формування творчої особистості педагога пов'язані з певними протиріччями вузівської системи підготовки студентів, до яких можна віднести: недостатню педагогічну спрямованість практичної підготовки майбутніх педагогів до роботи в школі; протиріччя між динамікою розвитку інтересів студентів до педагогічної творчості і консерватизмом змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи у ВНЗ та школі; протиріччя між індивідуальною самобутністю процесу становлення творчої особистості учителя і загальним валовим підходом до професійної підготовки; протиріччя між потребою особистості в творчій професійній діяльності і низьким рівнем мотивації педагогічної творчості, які склалися в практиці роботи школи [1, с. 11].

Аналізуючи проблеми, пов'язані з професійною підготовкою учителів трудового навчання на різних етапах становлення і розвитку системи вищої педагогічної школи, можна стверджувати, що готовність педагога до практичної, творчої роботи в школі не є природною здібністю, хоча цього теж не можна повністю ігнорувати, а є продуктом діяльності, формування, виховання, розвитку. Основні компоненти

творчості майбутнього педагога можуть бути сформовані в навчально-виховному процесі вузівської підготовки, особливо на етапі практично-методичному.

Поняття „практична підготовка” майбутніх учителів розкривається у дослідженні С.О. Сисоєвої. В обґрунтуванні структури змісту підготовки вчителя до педагогічної творчості автор виділяє такі компоненти:

- за видом організації руху змісту – аудиторний і позааудиторний;
- за компонентним складом змісту – теоретичний, емпіричний, практичний;
- за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний і науково-дослідницький.

Практичний компонент змісту, на думку автора, передбачає оволодіння умінням організації навчально-виховного процесу [2, с. 70–71].

Проблема соціально-гуманітарної і політичної підготовки майбутніх учителів присвячене дослідженням І.І. Шкурка. [4].

Підвищенню вимог до наукової і практичної підготовки сучасної людини спричиняє зростання ролі вчителів та їх відповідальності за підготовку молодого покоління до життя. Діяльність в умовах сучасного виробництва вимагає від кваліфікованого робітника, інженера й техника застосування най ширшого спектра людських здібностей, розвитку неповторних індивідуальних фізичних й інтелектуальних якостей. З урахуванням цього на одне з перших місць виходить завдання підготовки молоді до творчої праці, розвитку творчих здібностей, що є каталізатором засвоєння нової наукової і технічної інформації, прискорює творчу переробку й генерацію ще більш нових і корисних ідей. Тим самим творча праця забезпечує розширене відтворення інформації з метою забезпечення безупинного розвитку виробництва й суспільства.

Повне розкриття творчого та інтелектуального потенціалу особистості залежить від характеру та спрямованості педагогічного процесу, педагогічного середовища та педагогічних умов.

Залучення студентів до систематичної науково-дослідної роботи – реалізується через використання на заняттях з практики усного й писемного мовлення основ методу проєктів. Метод проєктів, як визначають методисти (О.М. Коберник, Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкіна та ін.), є одним з найбільш ефективних у сучасній дидактиці, що реально здійснює розвиток професійної автономії майбутніх учителів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх професійної творчості. Використання методу проєктів забезпечує емансипацію студента, зниження ступеня його залежності від викладача шляхом самоорганізації і самонавчання у процесі створення конкретного продукту чи вирішення окремої проблеми, узятої з життя. Зазначений метод є насамперед способом досягнення дидактичної мети через

детальну розробку проблеми, що завершується цілком реальним результатом.

Цікавою та дієвою формою роботи, що забезпечує становлення творчої особистості майбутніх учителів трудового навчання, є творчі зустрічі між студентами різних груп та курсів, а також зустрічі з майстрами декоративного мистецтва. Поза академічним навчальним процесом бажано проводити зустрічі студентів, які створюють власні декоративні твори, організують виставки творчих робіт. Педагогічна ситуація успіху та міжособистісного спілкування є оптимальною умовою для самовираження студентів у процесі їх спілкування та обміну творчим досвідом.

Дослідження цього аспекту дозволило дійти висновку, що творчий потенціал майбутнього вчителя трудового навчання – це постійне духовне збагачення його особистості засобами декоративного мистецтва, що вбирає у себе вмотивовану потребу в майбутній професійній діяльності, досвід творчої виконавської діяльності та гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у виховній роботі з учнями.

Спираючись на дослідження С.В. Хмельковською, ми можемо визначити показники сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів трудового навчання. З-поміж них: творчі здібності (комунікативні, дослідницькі, дидактичні, рефлексійні); творчі якості (цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність, здатність до міжособистісного спілкування, фантазія); особливості психіки (пам'ять, увага, творча уява, легкість асоціювання); мотивація (позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації, до нестандартних дій) [3].

Таким чином, аналіз пріоритетних тенденцій становлення і розвитку системи професійно-практичної підготовки вчителів на різних етапах функціонування вищої педагогічної школи свідчить, що формування творчої особистості вчителя завжди було в центрі уваги вузівської професійної підготовки. Незважаючи на уніфікацію і посилення контролю за методичною діяльністю вчителя в умовах роботи школи, творчий потенціал учителя завжди стимулювався. Очевидно, що сам характер діяльності педагога-вчителя передбачає творчість у його роботі.

#### Література

**1. Кічук Н.В.** Формування творчої особистості вчителя / Н.В. Кічук – К.: Либідь. – 1991. – 96 с. **2. Сисоєва С.О.** Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1997. – 428 с. **3. Хмельковська С.В.** Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Хмельковська; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2005. – 20 с. **4. Шкурко І.І.** Соціально-гуманітарна і



політична підготовка майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект) : навч. посібник / І.І. Шкурко. – К.: КДПУ, 1992. – 144 с.

The article is dedicated to the problem of forming creative potential of future labour training teachers of foreign languages during the professional preparation using the method of projects and professional-communicative principle of teaching.

УДК 372.878.7.071.4

**А.В. Зайцева**

### **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Пріоритетним завданням вищої школи є формування учителя нової формації, здатного до самоактуалізації, постійного творчого пошуку, передачі культурних надбань людства наступним поколінням, спроможного до використання інноваційних підходів в освітню практику. Практична потреба вирішення й теоретичного обґрунтування проблеми, соціальна та педагогічна її значущість, зумовлюють актуальність вивчення методичних засад забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики в процесі інструментальної підготовки.

Проблема формування здатності до творчої самореалізації є складною, неоднозначною і досліджується представниками різних наук. Обґрунтування теоретичних засад творчої самореалізації особистості становлять філософські положення В. Біблера, І. Ведіна, Г. Нестеренко, М. Недашківської, О. Іваненко, М. Кагана, І. Манохи, В. Муляра, Д. Ольшанського, О. Чаплигіна, Н. Шульги, О. Шрамко, Е. Фромма, які підкреслюють значення суб'єктивного досвіду як важливого фактору дослідження проблем творчої особистості, акцентують увагу на її унікальності, самостійності життєвої позиції. Надаючи пріоритет самоцінності особистості, філософи спираються на творчість, яка перетворює, змінює особистісні якості людини, удосконалюючи їх. Проблеми вивчення особистості з урахуванням діалектики зовнішніх і внутрішніх факторів її саморозвитку висвітлюються у працях психологів (О. Гуменюк, К. Дункер, В. Моляко, В. Рибалка, Я. Пономарьов, Г. Сельє, Р. Стенберг), здатність людини до самоактуалізації як емоційно-вольової та інтелектуальної готовності до практичного втілення життєвого проекту й мети, детермінованих мотивацією, цінностями, особистісними рисами, творчими можливостями є пріоритетним напрямом досліджень зарубіжних гуманістичних

психологів (А. Маслоу, М. Мерлі-Понті, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл).

Теоретичний аналіз творчої самореалізації як органічного компоненту сучасних досліджень проблеми педагогічної творчості майбутнього вчителя знаходить обґрунтування у науковій педагогічній теорії й практиці (А. Алексюк, В. Загвязинський, Н. Гузій, Б. Гершунський, І. Зязюн, Н. Козленко, Н. Кичук, Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва). Дослідники наголошують на взаємотворчості суб'єктів педагогічної взаємодії як оптимальної умови індивідуальної стратегії самореалізації майбутнього вчителя. Акцентування зазначених „само” процесів розглядається вченими не як послаблення педагогічного впливу, а як тенденція подолання звичного уявлення про студента як об'єкт навчання та виховання, як творчо-партнерська педагогічна підтримка процесу реалізації його творчих можливостей.

У результаті вивчення науково-педагогічних та методичних праць (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, А. Болгарський, О. Зіміна, Л. Масол, І. Мостова, В. Муцмахер, Л. Рапацька, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ципін, Ю. Цагареллі, О. Щолокова) з'ясовано, що становлення „Я-концепції” майбутнього вчителя музики є підґрунтям розгортання процесів його свідомого цілеспрямованого самоуправління власним духовно-творчим потенціалом у практичній діяльності, вибирає у себе активну інтеріоризацію студентом соціального досвіду, здатність до самопізнання власної когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та регулятивно-вольової сфер, акмеологічну спрямованість на досягнення професійного ідеалу.

Наукове осмислення цього феномена дозволило інтерпретувати творчу самореалізацію майбутнього вчителя музики як процес практичного втілення індивідуального творчого потенціалу студента, що детермінований сукупністю його уявлень про власні педагогічно-виконавські здібності, відображає міру можливостей актуалізації творчих потенцій студента під час цілеспрямованої фахової діяльності та орієнтується на гедоністичний результат втілення художньо-педагогічних задумів у музично-виховній роботі з учнями.

Під час взаємодії зі студентами ми використовували індивідуальні форми (технологія роботи зі студентом над музичним твором, застосування методу творчих музичних проєктів, системи варіативних креативних завдань), групові (імпровізаційна діяльність студентів у складі малих груп).

Для інтенсифікації індивідуальної творчої роботи студентів над творами їх програмного репертуару ми використовували такі методи :

- мисленнєве (подумки) програвання партитури з метою виявлення загальної інтерпретаційної концепції даного твору;
- визначення найголовніших параметрів музичної форми, ладо-тонального співвідношення, темпу, ритмічної структури, штрихів, гармонічної мови;

- проведення музично-історичного та музично-теоретичного (інтонаційно -сміслового) аналізу твору;
- знаходження інтонаційно-сміслових „ембріонів” музики, проникнення в експресивно-смісловий підтекст інтонацій, пошук різноманітних образних звукових еквівалентів, нових виразних відтінків звуку;
- пошук різних інтерпретацій звукового образу твору і вибір найбільш довершеного;
- створення такої пошукової ситуації, яка допомагає активізувати активність художньо-образного мислення студентів;
- установка на підбір художньо-образних аналогів музики в інших видах мистецтва (літератури, живопису, скульптури, театру й т. ін.), знаходження можливих асоціацій та образних паралелей між ними;
- використання особистісно-значущих асоціацій, пов'язаних із життєвим та музичним досвідом студента, асоціацій, пов'язаних з явищами природи та оточуючою дійсністю.

У процесі індивідуальної роботи в класі важливе місце відводилося слуханню студентами музичного твору. При цьому виявлялися особистісно-значущі інтонації, притаманні певному твору, вишукувалися технічні можливості їх втілення, слухання відбувалося в різних варіантах: прослуховування аудіо-відео записів потрібного твору у виконанні відомих майстрів, присутність на академічних виступах студентів-музикантів, у програмі яких фігурує музичний твір, що нас цікавить, слухання п'єси у виконанні самого викладача (або запису автора, якщо він існує). Перегляд і прослуховування студентами власних виконань твору, що вивчається на різних етапах роботи надало можливості для порівнянь, для відчуття рівня артистизму, виразності, художньої переконливості виконання, піаністичної спроможності. Завданням викладача було пробудити у студентів мотивацію і наблизити їх до відчуття творчої радості й задоволення від творчого виконавського процесу, стимулювати потребу студента розкрити змістовними засобами мистецтва свою особисту індивідуальність. Ця педагогічна мета збігається з висловлюванням А. Корто, викладеним Г.М. Коганом: „Художнє виконавство повинно відображати не тільки особистість автора, але й особистість виконавця, його почуття, його уяву” [1, 21].

У певному випадку (відео та аудіо запис) студентам була надана можливість слухати й бачити себе одночасно, що допомагало помітити як сильні, так і слабкі сторони власного виконання. На підставі аналізу своєї інтерпретації виконавець робив висновки про „достатність” емоційного „накалу”, відчуття форми, темпу, технічної спроможності і таке інше. Таким чином, у процесі слухання і порівняння студентом різних інтерпретацій одного й того ж музичного твору та співставленні їх з власним виконанням, розвивалося асоціативне мислення і творча уява виконавця, вибудовувалася мета досягнення виконавської майстерності, зароджувалася впевненість у реалізації творчих виконавських задумів.

Отже, „діяльнісне” сприйняття було спрямоване на залучення нових музичних вражень до багажу знань „музично-естетичного тезаурусу” [2, с. 56] майбутнього учителя музики.

Стимулювання творчого самовираження студентів відбувалося також шляхом застосування у процесі навчальної взаємодії системи варіативних креативних завдань. При цьому у студента є можливість проявити власну індивідуальну творчість, ґрунтовно пояснити використання методичних прийомів та засобів впливу на активізацію музично-творчого мислення школярів під час проведення педагогічної практики. Крім того, студенту пропонується самостійно розробити серію творчих завдань для проведення часу творчості, дня творчості, тижня творчості для школярів під час проходження педагогічної практики у школі. Здатність студента виконати такі завдання характеризує вищу ступінь його самостійності.

У процесі експериментального навчання зміст навчальної інформації було оновлено за рахунок ознайомлення студентів із технологією музично-педагогічного самоменеджменту сучасного вчителя музики, що передбачало: вивчення механізмів професійної самодіагностики та оволодіння рефлексивно-оціночними вміннями; практичними методами професійно-творчого саморозвитку; побудови індивідуального творчого стилю майбутньої професійної діяльності, що складається відповідно до психофізіологічних можливостей, здібностей, цінностей в умовах інноваційних культуротворчих умов вищого навчального закладу.

Музично-педагогічний самоменеджмент майбутнього вчителя-музиканта є багаторівневим процесом самодіяльності студента, що протікає як безперервна зміна його внутрішньо-особистісних станів та професійно-важливих якостей. Самоуправління у сфері професійної діяльності майбутнього вчителя, з нашої точки зору, розкривається завдяки таким головним функціям: самопізнання як аналізу і формування особистісних цілей, креативності, прогнозу перспектив власного самовдосконалення, самоорганізації, самоконтролю тощо.

Це послідовне й цілеспрямоване використання майбутнім учителем музики найбільш ефективних методів, прийомів та технологій самореалізації свого професійного „Я”; саморозвиток його власного творчого потенціалу як суб’єкта майбутньої педагогічної діяльності; концентрат управлінських впливів, спрямованих на себе з метою приведення своєї особистості у стан, необхідний для успішного виконання професійної діяльності (активності, ініціативності, самостійності); спосіб організації педагогічної діяльності як послідовне й цілеспрямоване використання випробуваних методів для оптимального використання власного творчого потенціалу, індивідуальних, суб’єктних особливостей та часу; мистецтво презентації педагогом себе у сфері професійної діяльності; упорядкування системи самодіяльних відносин та самосвідомості майбутнього педагога-музиканта у вигляді сукупності

засобів, прийомів, процедур, алгоритмів форм переходу з одного стану в інший.

Схема 1. Механізм функціонування музично-педагогічного самоменеджменту

S cy1-----РфД  
S cy2-----КрД  
S cy3-----ПрД  
S cy4-----Орд  
S cy5-----КмД

де Sn – педагог як суб'єкт конкретних видів діяльності з їх самоуправлінням;

РфД – рефлексивна діяльність майбутнього вчителя;

ПрД – креативна діяльність майбутнього вчителя;

КнД – проєктувальна діяльність;

Орд – організаційна діяльність;

КмД – комунікативна діяльність.

\* Складові компоненти структури професійно-педагогічної діяльності всебічно обґрунтовано в роботах Н.В. Кузьміної і конкретизовано нами в аспекті розгляду структурно-функціональної моделі музично-педагогічного самоменеджменту майбутнього вчителя музики.

У цьому контексті рефлексивна діяльність студента, що здійснюється у формі різноманітних актів самодослідження (самоспостереження, самозвіту, самоаналізу, самооцінки) має форму цілеспрямованого отримання інформації про розвиток своєї особистості, готовності до професійного саморозвитку та його перспектив, рівня комунікативного контролю, міри входження у сферу професійної культури та особистісних проблем і досягнень. Креативна діяльність має на меті усвідомлення майбутніми учителями музики таких компонентів музично-виконавської діяльності: виконавського артистизму, музичної культури, навичок художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, розвитку спеціальних здібностей (виконавської емоційності, творчої уяви і фантазії, образного мислення). Проєктувальна діяльність педагога по відношенню до себе має на меті самопрогнозування (ідеальна модель професійного „Я”, модель ретроспективного, реального та перспективного „Я”, а також самопрограмування, тобто планування стратегій і тактик своєї поведінки на кожному з етапів музично-педагогічної діяльності, шляхом складання конкретних алгоритмів професійних дій та їх послідовності при вирішенні педагогічних завдань. Важливо те, що саме на етапі проєктувально-конструктивної діяльності педагога відбувається усвідомлення ним змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою як майбутнім професіоналом, виробляється програма неперервної професійної самоосвіти, самовиховання та саморозвитку (професійна адаптація, потреба у творчій самореалізації, розробці нових творчих педагогічних

методів). Самоорганізація практичної діяльності майбутнього педагога у цьому випадку відбувається через самоактуалізацію, самоконцентрацію, самопрезентацію, самонавіювання, самонаказ, самосхвалення. Комунікативна діяльність, що спрямована на підтримку зворотного інформаційного зв'язку із самим собою, проявляється у вигляді процесу самоконтролю за власним емоційним станом на кожному етапі педагогічного процесу. Самоконтроль осягає інтелектуально-мовну, емоційну та волюву активність особистості у їх єдності та цілісності як чергування процесів самоаналізу, самокорекції та самооцінки.

Подальшим методичним аспектом забезпечення творчої самореалізації майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки є стимулювання активного творчого самовираження студентів-музикантів. Концертно-просвітницька діяльність у цьому сенсі є вдалою, якщо організуються у формі тематичних концертів, спецконкурсів, музичних оглядів. Активна концертно-виконавська діяльність містить у собі виступи студентів в аудиторіях різного ступеня підготовленості. Обов'язковим моментом таких виступів є подання виконавського репертуару тих, хто виступає, у всій різноманітності стилів, жанрів, епох. До того ж, слід так підібрати програми студентів, щоб вони, взаємодоповнюючись, надали можливість творчого об'єднання для подальшої демонстрації у формі концертів, музичних вечорів, лекцій, бесід та інших просвітницьких заходів. У процесі роботи студентами осягалися і засвоювалися головні принципи і критерії, необхідні при підготовці тематичних вечорів, музичних бесід, концертів-лекцій для певної слухацької аудиторії, а саме: виразність, логічність, цільність, почуття міри, смаку тощо.

Отже, застосування інтерактивних методик, методу творчих музичних проєктів, організації музично-педагогічного самоменеджменту та забезпечення активного творчого самовираження студентів у процесі їх інструментальної підготовки сприяло більш досконалому створенню ними художніх образів як при передачі композиторського задуму, так і у власних імпровізаціях, дозволило нам відмітити суттєві зміни в розвитку творчої спрямованості студентів, саморозуміння ними власного „Я”, креативності, підвищенні творчо-пошукової активності майбутніх фахівців.

## Література

1. **Коган** Г.М. Работа пианиста / Г.М. Коган – М.: Музыка, 1969. – 180 с. 2. **Олексюк** О.М. Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаторському процесі / О.М. Олексюк // Наук. записки Тернопільського ДПУ імені В.Гнатюка / Серія: Педагогіка. – 1999. – № 3. – С. 116 – 120.

The article deals with the problem of improving the of the professional training of the future music teachers. The research is dedicated to methodical aspects of experimenting work carried out by the author of the publication. It is viewed in the article efectivity of organized pedagogical conditions and provide for motivation reality mounts of students for creative self-realization; the practical realization of their artistic-pedagogical devices and realization of aim in creative self-realization.

УДК 75.011 (048)

**К.О. Ірдиненко**

### **ТВОРЧІ ПОШУКИ ФРАНЦУЗЬКИХ ЕСТЕТИКІВ-ПОЗИТИВІСТІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

Сучасні естетичні теорії розробляють надзвичайно широке коло проблем, необхідність звернення до яких зумовлює динаміка мистецтва. Розвиток сучасної української естетичної думки пов'язаний з пошуком шляхів переходу від класичної та некласичної естетики, з пошуком оформлення новітніх естетичних процесів, відокремлення естетики від філософії в самостійну галузь знання.

Досконало зрозуміло, що кожна наука не може розвиватися без широкого обміну інформацією і обговорення проблем що виникли: усвідомлення предмету естетики, власного методу, категоріального апарату, соціальних функцій, місця мистецтва в системі гуманітарного знання. Багаторічна провідна роль Франції у розвитку культури, мистецтва, філософії заслуговує на пильну уваги не лише тому, що Франція займала одну з головних позицій у формуванні наук, але й тому, що для неї були властиві протиріччя, що у ХХ сторіччі виявилися з найбільшою виразністю. Це й побудувало чітку поляризацію протиріч художнього розвитку, що знайшла свій відбиток у французьких естетичних теоріях, а також у французькій філософії та мистецтві. Усе це говорить про важливість та необхідність дослідження естетичних теорій Франції у сучасному філософсько-естетичному дискурсі.

Ми можемо послатися в цілому на роботи російських естетиків (А.С. Богомолів, Ю.Б. Борев, Б.Е. Биховський, М.С. Каган, В.В. Прозерський, Т.А. Савилова, Л.Н. Столович, В.П. Шестаков), які звертали свою увагу на розгляд західноєвропейських чи французьких теорій, а також на теоретичні розробки західноєвропейських фахівців (Р. Байє, М. Дюфренн, Люс де Вітрі-Мубре, С. Моравські, Г. Морпурго-Тальябує, Ф. Сіакк, П. Серв'єн, Р. Схолс, В. Фельдман, А. Фосійон, Т.І. Хіл, Д. Юісман.

Початок ХХ сторіччя (аж до 30-х років) характеризується у французькій естетиці пануванням різноманітних течій, що лише мали претензію на науковість. Важливого значення починає набувати побудова класифікацій естетичних концепцій. Оригінальні принципи систематизації застосовуються і французькими теоретиками, серед котрих особливо хочеться відзначити Р. Байє і В. Фельдмана.

Р. Байє в праці „Історія естетики” виділяє довоєнний, раціоналістичний період в історії розвитку естетики Франції початку ХХ сторіччя і повоенний, „у який розум приголомшений, а деяке змішання доктрин поступається місцем прямолінійності дисциплін” [1, с. 47].

З класифікацією основних напрямків сучасної французької естетики ми зустрічаємося в роботі В. Фельдмана „Сучасна французька естетика”. В. Фельдман відзначає три основні напрямки в сучасній йому естетиці: романтичний ідеалізм (В. Ваш, А. Бергсон, А. Бремонт); раціоналістичний реалізм (Е. Сурію, А. Фоссійон, Р. Байє); позитивізм (В. Фельдман виділяє два основних плинні: інтелектуальний позитивізм – Аллен, Делакура – і позитивізм соціологічний – Ш. Лало) [3, с. 212].

У своїй класифікації В. Фельдман правильно помітив основні плани сучасної йому естетики. Очевидно, що в основу запропонованого розподілу він намагається покласти філософську базу аналізованих концепцій. Слід зазначити, що В. Фельдман у якості основної тенденції розвитку французької естетики намагався показати її розвиток до науковості, її становлення як специфічної науки. Зі спробами подати класифікацію основних напрямків сучасної естетики ми зустрічаємося в роботі І. Маца „Історія естетичних навчань”, і в низці статей і робіт інших авторів [5].

Філософія, безумовно, відігравала велику і зростаючу роль у культурному й науковому житті Франції. Для естетичних концепцій післявоєнної Франції була характерною орієнтація на суб’єктивізм, психологізм, ірраціоналізм, заперечення мистецтва як відображення реальної дійсності, відокремлення, здрібнювання окремих напрямків. Необхідно підкреслити, що у французькій естетиці довоєнного періоду піднімалися достатньо серйозні проблеми методологічних та естетичних досліджень. Орієнтація на відокремлення естетики від інших наук була проголошена у Франції естетиками-позитивістами. Як пише Р. Байє: „У другий, післявоєнний період філософія, естетика й література все більше змішуються, так би мовити, за допомогою космосу поєднуються їх методи, їх ідеї, їх екзистенціалізм. У цей період ми можемо об’єднати імена літераторів Мальро і Сартра з іменами естетиків Шарля Лало, Етьєна Сурію, Рене Юнга, Люсьєна Рюдро, Мікеля Дюфрена” [1, с. 338]. Важливими особливостями в мисленні в післявоєнний період потрібно вважати негативне ставлення до філософсько-умоглядного підходу в рішенні проблем естетики, а так само привертання до естетичних досліджень інших наук з їхніми спеціальними методами. У результаті



змінилися способи, прийоми, методи викладу філософії своїх поглядів [1, с. 43].

„Реальна естетика” як течія у французькій естетичній думці сформувалася до 30-х років ХХ сторіччя. „Реальна” орієнтація у зв’язку з „антибергсонівськими” впливами в естетиці Франції 20-30 роках ХХ сторіччя мала досить широке представлення, ознаки її зустрічаються, наприклад, у концепціях французьких естетиків екзистенціально-феноменологічного напрямку, зокрема, у Ж.-П. Сартра і М. Дюффрена. Проте, чітке своє вираження вона одержала в „реальній естетиці”. Головною особливістю цієї орієнтації є виступ за „матеріалізацію” естетичного предмета і власне художньої творчості. Прихильники цієї орієнтації висловлювали і наполегливо підкреслювали думку, що твір виникає як наслідок боротьби художника з матерією. Завершений твір, на їх думку, являє цінність, насамперед фіксацією слідів цієї боротьби. У зв’язку з зазначеною орієнтацією в центрі уваги естетиків-позитивістів – проблеми методології естетичної науки, дослідження її наукового апарату, пошуки справді „наукового”, „безстороннього” методу естетичного аналізу. Г.П. Предвічний вважав, що „реальна естетика” є однією з теоретичних інтерпретацій художніх процесів, що відбувалися у французькому мистецтві. Як він цілком справедливо відзначає, що представники цього напрямку проголошують сувору науковість своїх досліджень, що виділяє багатьох із приводу дійсної класової сутності та значимості цього напрямку [7, с. 4].

Традиційно позитивістська методологія в цьому напрямку поєднується з феноменологією. М. Дюффренн (представник феноменології) вважав, що естетик має „заходитися за роботу як соціолог”, зазначав: „Для того, щоб віддати належне сучасному мистецтву, необхідно на матеріалі всіх мистецтв, виявити зміст та форму всіх його продуктів [ 2, с. 28]”. Французький учений вказував на наукові підходи такі, як структуралізм, семіологія та інші як на ті, що „вільніше” відчувають себе із класичним мистецтвом, у якому прийоми створення, структура, ідеологія легше виявляються. Оскільки М. Дюффренн у роботі „Криза мистецтва” замислювався над проблемою розгубленості людини, яка сприймає сучасне мистецтво, то симптоматичним стає той факт, що теоретик для розвіювання цієї розгубленості користується методом дослідження трансформації жанрів у різних видах мистецтва.

Концепція іншого французького мислителя позитивістського напрямку Е. Суріо спрямована на розбудову „реальної естетики”. В аспекті систематизації історико-стилістичних категорій учений залучає різні жанри до принципу диференціації стилів мистецтва. Наприклад, у контексті дослідження реалізму–натуралізму–веризму вчений вказує: „Портрет повинен сам повідомити, чи подібний він чи ні, навіть у тому випадку, коли ми не знали портретованого [8, с. 90]”. Слід зазначити, що автор використовує терміни „зміст” та „форма” для виявлення того „збудження, яке виникає у процесі людського існування та зумовлене

ситуацією затвердження безпосереднього вкушання, що дарує реальність та відкриття глибин, які заховані в дійсності, оскільки це являє собою чуттєві інтуїції реального світу [8, с. 92]”. Дослідник робить висновок, що „естетичні категорії є безпосереднім виходом у реальність, до людини, до буття на її різних рівнях і в різноманітних способах існування. Тут саме й може виступити філософія із спробою дискурсивного та аналітичного пояснення цих категорій [8, с. 93]”.

Таким чином, у першій половині ХХ ст. філософсько-естетична думка Франції досить гостро обговорювала проблеми методологічної сутності естетики. Свідченням цього є роботи Р. Байє, Ш. Лало, А. Фосійона тощо. Аналізуючи рух позитивістських ідей, передусім їх французьку модель, Л.Т. Левчук зазначає: “Саме концепції О. Конта та І. Тена стали позитивістськими основами становлення й утвердження натуралізму в естетиці й мистецтві ХІХ–ХХ століть. Філософсько-естетичні позиції О. Конта та І. Тена справили безпосередній вплив на розвиток натуралізму у французькій літературі другої половини ХІХ століття (Гі де Мопассан, Е. Золя, брати Ж. та Е. Гонкур)” [4, с. 13]. Робота Л.Т. Левчук відбиває і процес формування у свідомості позитивістів розуміння естетики як самостійної науки.

Сучасного науковця у французькій естетиці тих часів приваблює те, що в ній підіймалися серйозні проблеми щодо більш чіткого визначення методологічних позицій в естетичних дослідженнях, розуміння предмета естетичної науки, її зв'язків з іншими науками, а також проблема художньої практики як специфічної форми творчої діяльності. Проте, як доводить аналіз, у поглядах французьких естетиків (перша третина ХХ століття) у цілому панувала недовіра до філософії, скептицизм, критичне ставлення до окремих філософських теорій.

#### Література

1. **Bayer R.** Histoire de l'esthetique. – Paris:Colin, 1961. – 403 p.
2. **Dufrenne Mikel.** Phenomelogie de l'experience esthetique. Т. 1 – 2 – Р., France, 1953. (t. 1 – L'object esthetique., t. 2 – La perception esthetique).
3. **Feldman V.** L'esthetique francaise contemporaine. – Paris: Alcan, 1936. – 139 p.
4. **Левчук Л.Т.** Західноєвропейська естетика ХХ століття / Л.Т.Левчук – К.: Либідь, 1997. – 226 с.
5. **Маца И.Л.** Буржуазные эстетические теории начала ХХ в. во Франции // И.Л. Маца. – О современной буржуазной эстетике: Сб.статей. – Вып. 2. – М.: Искусство, 1965. – С. 3 – 97.
6. **Маца И.Л.** Проблемы художественной культуры ХХ века / И.Л. Маца. – М., 1969. – 208 с.
7. **Предвечный Г.П.** Французская буржуазная эстетика / Г.П.Предвечный. – Ростов-н/Д, 1967. – С. 4.
8. **Souriau Etienne.** Les categories esthetiques. Par Etienne Souriau. – Paris, 1960. – 67 p.

In the article the author is tried to present the real aesthetics as the one of the part of the French aesthetics of the first half of the XX century./ item is

examined in the article, namely its scientific, real direction. The theoretical searches of French positivists are determined .

УДК 78.071.1

**М.П. Калашник**

### **ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ КОМПОЗИТОРА**

Композитор и звуковая среда современности. Подобно любой личности композитор живет в мире звуков. Однако в противовес индивиду, не обладающему даром создавать музыку, не только он пребывает в звуковой среде, но и она обитает в нем. Если исходить из этимологии слова «композитор», определяемый им субъект не столько «сочиняет», сколько «компонует» – складывает, комбинирует. Даже самые смелые звуковые фантазии имеют под собой почву, опору в тезаурусе. История музыки XIX века, то есть периода, когда высокой ценностью обладала новая, необычная музыкальная мысль, знает немало примеров скрытых цитат и заимствований, никак не связанных с сознательным проявлением авторской воли. И это не просто результат обращения к «интонационному словарю эпохи» (Б. Асафьев), поскольку представленные в качестве своих музыкальные идеи имеют не общеупотребительный, а именно характер. Встречаются поразительные случаи, когда композитор, чья музыкальная тема обнаружила очевидное сходство с чужой, настаивает, что никогда не слышал «оригинал». Изучение подобных курьезов, отслеживание «биографии» оказавшейся вторичной мелодии представляет специальный интерес и может составить предмет особого исследования. Выскажем предположение, что невольно заимствованная музыкальная идея пришла в сознание композитора окружным путем: через ряд опосредующих аналогий и ассоциаций, которые составляют одну из главных пар-оппозиций тезауруса.

Исходя из сказанного, следует вывод, что композитор особенно нуждается в культивированной музыкальной среде, что не означает его изоляции от звуковой стихии, так как она есть часть живой действительности, питающей творческую личность, фильтруясь в его сознании либо выступая в качестве средства решения определенной художественной задачи, и, в конечном счете, не позволяющей ему уединиться в мире чистой эзотерики в обществе высоколобых жрецов искусства и узкого круга посвященных,

Композиторская школа является одной из форм традиции, поскольку в недрах школы происходит отбор, хранение и передача

информации, и одновременно – тезауруса. Вместе с тем, композиторская школа составляет часть тезауруса культуры и принадлежащего ей музыканта. Школа расставляет систему эстетических (образно-смысловая направленность, музыкальный язык, логические и технические операции и пр.) знаков, служащих ориентирами в мире музыки и дисциплинирующих творческое сознание автора. В современной культурной ситуации полной свободы композиторской воли, смешения тезаурусов различных национальных и континентальных ареалов и «музык», звуковых систем и технологий феномен композиторской школы обнаруживает симптомы центробежности, а период её «прохождения» молодым музыкантом сокращается, что создает впечатление «смерти» школы. Тем не менее, она по-прежнему остается частью тезауруса культуры, шире – ноосферы современности. В XVII–XIX вв. ее значение было очень велико, примером чему может служить множество трактатов и «Школ», обобщающих композиторский и исполнительский опыт и содержащих рекомендации практикующим музыкантам. Отметим также сосуществование так называемых «веймарской» и «лейпцигской» композиторских школ II половины XIX ст., и – с иными показателями понятия «школа» – так называемую «нововенскую» школу прошлого века.

Музыкальное воспитание и образование. Понятие «школа» подразумевает непосредственную передачу профессионального, творческого, гуманитарного опыта и разнообразных знаний от педагога к ученику. Этот момент важно подчеркнуть в силу экспериментов, направленных на полную технизацию учебного процесса, без которой невозможна инкультуризация личности как таковой и творческой в особенности. Обратившись к истории музыкального искусства, нетрудно убедиться, что ранние композиторские гении получили мощный воспитательный и образовательный заряд уже в раннем детстве. Общеизвестна судьба Моцарта-вундеркинда, чьим наставником неизменно оставался его отец, автор знаменитой школы игры на скрипке, незаурядный композитор и, быть может, один из самых великих педагогов в истории музыкальной культуры – Леопольд Моцарт, за советом к которому обращался уже состоявшийся композитор Моцарт-сын. Показательны также примеры Мендельсона, Листа, а в минувшем столетии – Прокофьева. И каждый из названных творцов обладал рано сформировавшимся тезаурусом, который, пополняясь, сохранял исходную сетку значений и ценностей. Так, Моцарт поражает своим универсализмом, Мендельсон – высокой дисциплиной мышления и естественностью мастерства, Лист – феноменальным владением инструментом и уникальной эрудицией, Прокофьев – ясностью высказывания и классической отточенностью формы при всех его смелых новациях в области гармонии и оркестровки. Это происходит благодаря системному, целенаправленному, осуществляемому по определенному плану образованию, под которым в данном случае

понимается формирование музыкального тезауруса, составляющего фундамент всей творческой деятельности композитора и просвечивающий в создаваемых им произведениях. В этом плане совокупность созданных автором сочинений служит «документальным» выражением его музыкального тезауруса. Тем самым, знания обнаруживают свою прагматическую направленность, образуя оперативное поле художника.

Таким образом, различаются музыкальный тезаурус композитора как частного лица, персоны, и как творца. Между ними нет непроходимой грани, однако именно культивированная часть музыкального тезауруса составляет базисную основу его сочинения. Это происходит даже в тех случаях, когда, композитор намеренно воспроизводит «сырой материал» окружающей среды, как это происходит, например, в творчестве Малера, Берга, Шостаковича, Шнитке, поскольку изъятый из бессознательного (неосознанного) слоя тезауруса тематизм служит задачам высокого искусства, то есть приобретает осознанный характер.

Материалом обобщения формирования музыкального тезауруса и творческой личности композитора как взаимообусловленного процесса избрано творчество современного композитора Антона Лубченко.

Антон Лубченко (1985 г.р.), уроженец России, детство и отрочество провел в Украине. Музыкальное образование начинал в ДМШ, продолжил в музыкальной средней специальной школе-десятилетке Харькова и музыкальном лицее при Санкт-Петербургской консерватории, которую закончил с блестящими творческими результатами. На студии «Останкино» (г. Москва) режиссером Д. Лавриненко о нем снят фильм «Человек апреля» – неоднократный призер международных кинофестивалей (Выборг, Вроцлав, Москва и др.). Пишет много музыки по заказу: к фильмам «Ракушка» и «Сумерки», симфонию «Армянский завет» в память жертв геноцида 1915 г., струнную симфонию, посвященную гибели группы Бодрова в Кармадонском ущелье и др. Он автор многочисленных сочинений в разных жанрах, его опера «Маугли» стала репертуарной в оперном театре Владикавказа. Он неоднократный призер различных композиторских конкурсов. Часто гастролирует в качестве пианиста (Китай, Франция, Россия). С ним заключено несколько перспективных зарубежных контрактов.

Он востребован как дирижер. Имеет обширную прессу. Считается одним из самых многообещающих молодых композиторов России. Гражданин Украины, не порывающий связи со страной, где начинался его творческий и фактически жизненный путь.

Этапы нормирования тезауруса. В раннем возрасте – значительная роль стихийно-бессознательного (соприкосновение со звуковой средой маленького провинциального города в Харьковской области), отчасти целенаправленного (слушание в записи музыкальной классики,

собственное исполнение технически несложных сочинений Моцарта и Чайковского, позже Рахманинова). На этой основе возникает первоначально импульсивно-эмоциональное, затем в более осмысленной форме убеждение в необходимости создания общительной музыки, которая, не утрачивая эстетической высоты и серьезности академического искусства, была бы доступна широкой публике, то есть имела бы точки соприкосновения с ее тезаурусом и могла бы органично переходить из разряда чужого в статус своего. В этой связи особый интерес к мелодической стороне музыки и эмоциональной непосредственности высказывания. Начало систематического образования в ДМШ.

Переезд в Харьков в связи с поступлением в специальную музыкальную школу-десятилетку. Резкое увеличение музыкальных впечатлений за счет постоянного посещения концертов, слушания музыки самостоятельно, на уроках музыкальной литературы, под руководством педагога. Значительное расширение тезауруса. Качественный сдвиг в нем – открытие музыки Шостаковича, под знаком которого создаются разножанровые сочинения, прежде всего, первый струнный квартет, затем концерт для альта с оркестром. Одновременно дают о себе знать увлечения русской классикой, составляющей костяк тезауруса, подтверждение чему – фортепианный концерт, где рахманиновские интонации звучат как почти цитата. При этом сохраняется собственная индивидуальность. Названные составляющие не вступают в противоречие друг с другом, так как откровения композитора XX в., его необычный музыкальный язык и сила экспрессии гармонировали с уже сложившимися представлениями о музыкальном идеале, поскольку произведения Шостаковича открыты пониманию широкой публики именно теми сторонами, которые привлекали юного композитора в классике: искренность и эмоциональная открытость, яркость мелодического материала, свойства скрытой программности, порождающей яркие внемузыкальные впечатления. Отсюда – выход в иную музыкальную эпоху расширяет и пополняет тезаурус, не разрушая его основ. Создание собственных сочинений «языком Шостаковича» демонстрирует процесс выражения своего через чужое, то есть присвоение чужого. Показательно, что музыка других композиторов XX в., прежде всего, ее авангардного крыла, вызывает сопротивление. И все же соприкосновения с ней не проходят бесследно, хотя и не входят в актив творчества, оставаясь на периферии тезауруса, словно ожидая своего часа. Как видим, здесь проявляется не только один из фундаментальных законов педагогики – от незнакомого к знакомому, но и ассоциативные свойства тезауруса: через сходство по сравнению и по смежности происходит обогащение тезауруса и систематизация его составляющих. Показательно первоначально почти насильственное (по воле педагога) приобщение к музыке Стравинского, казалось бы, крайне далекой и от музыкальной классики XVIII–XIX вв., и от творчества

Шостаковича. Активно выражая свою нелюбовь к признанному мэтру, Антон словно пытается изгнать его звукообразы из своего тезауруса, но они периодически заявляют о себе в разных жанровых и стилистических контекстах. Так исподволь, по скрытым от сознания тропам тезауруса, происходит проникновение отвергаемого и чужого в свое. Опосредующими звеньями этого проникновения служит русская классика, прежде всего, творения Рахманинова – при всем радикальном различии между стилями названных авторов

Переезд в Санкт-Петербург сопровождается закреплением основных составляющих музыкального тезауруса молодого композитора, который при этом количественно максимально расширяется. В связи с мировой практикой исполнения малоизвестных или совершенно неизведанных образцов музыки венских классиков и романтиков и их записями на электронных носителях возникает возможность получить почти исчерпывающее представление о наличности художественного наследия прошлого. К этому следует добавить впечатления от посещения Мариинского театра, репертуар которого содержит значительную часть оперных опусов разных исторических эпох. Появляются такие круги познания и пополнения тезауруса, как новое открытие Чайковского, увлечение Вагнером, Малером, Брукнером, Бриттеном, Прокофьевым; происходит постепенное примирение с опытом «левых» композиторов XX в. и впитывание их достижений, освоение их художественного мира. Создаются сочинения, служащие «документальным» подтверждением разностороннего охвата разных областей музыкальных знаний, независимо от субъективного восприятия многих явлений как таковых. Так, по цепи аналогий и ассоциаций, во взаимодействии бессознательного (неосознанного) и сознательного (осознанного) раздвигаются границы творческого сознания личности. Сообразно этому совершенствуется мастерство, расширяется инструментарий – не только с помощью педагога-наставника, но и посредством присвоения чужого опыта. Это приводит к многомерности композиторской мысли, самого музыкального высказывания, в котором слышны отзвуки голосов Шостаковича, Стравинского, Мендельсона, Чайковского, Рахманинова, Скрябина, Малера, Вагнера, Брукнера, Бриттена, нововенцев, Шнитке, составляя сложный полифонический контрапункт ведущей теме-мелодии самого автора. Подчеркнем, что речь идет не о подражательстве, тем более, не о копировании музыки признанных мастеров, а вбирании, втягивании некогда произнесенных «слов» в личный тезаурус композитора. При сравнении начала творческого пути Антона Лубченко с сегодняшним днем очевидно разрастание части мировой культуры, доступной его созданию.

В наших изысканиях мы двигались от представления о художественных предпочтениях Антона к его произведениям. Возможен и обратный путь: от изучения сочинений к охвату вмещаемого ими тезауруса. Более перспективен первый из них, так как он дает

возможность осмыслить музыкальный тезаурус и процесс его роста в качестве незаменимого фактора становления творческой личности композитора.

#### Литература

**1. Асафьев Б.** Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев – Кн. 1 – 2. – Л.: Музыка. 1971. – 376 с. **2. Государственный** стандарт Украины. Информация и документация. Многоязычный тезаурус. Методика разработки. Издание официальное.–К.: Госстандарт Украины, 2001. – 76 с. **3. Государственный** стандарт Украины. Информация и документация. Одноязычный тезаурус. Методические разработки. Издание официальное. – К.: Госстандарт Украины, 2001. – 60 с. **4. Морфология** культуры: тезаурус / Под ред. проф. В.О. Лозового. – Х.: Право, 2007. –384 с. **5. Назайкинский Е.В.** / Е.В. Назайкинский – Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.

In the article the structure of musical thesaurus, his theoretical character and practical application, is examined in modern pedagogics

Scientific novelty of the got results. First in domestic science a musical thesaurus becomes the object of the special consideration and research. Cognitive, technological and practical value of thesaurus as an universal informative system, wrap-round the semantic co-ordinates of some sphere of knowledges, confirmed rasshi-rhenium of area of his functioning and adaptation in the conditions of scientific disciplines, busy a study problems and phenomena of artistic culture and education.

УДК 687.55:378.036

**В.С. Каминін**

#### **РОЛЬ ЭСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВІЗАЖИСТА**

Потяг до прекрасного, уміння бачити в буденному високе становить одну з етнічних ознак українського народу. Народна педагогіка акцентувала увагу на формуванні естетичного ставлення людини до всіх сфер і проявів її земного існування, природи, праці, громадської діяльності, мистецтва та власної поведінки. Головні орієнтири естетичного виховання вбачалися у тому, щоб навчити кожную особистість жити за неписаними законами краси й благородства, сформувати в підростаючого покоління навички творити прекрасне.

Але сучасний стан сформованості естетичної культури характеризується наявністю певних суперечностей, що пов'язані з



відсутністю новітніх педагогічних технологій, спрямованих на розвиток у майбутніх фахівців-візажистів професійної компетентності та естетичної свідомості.

Сучасний соціум порушив гуманні та високоестетичні традиції українського народу. Природно-побутове оточення молоді зорганізоване так, що не розширює її естетичний світогляд, не збагачує досвід емоційно-естетичного сприймання життєвих реалій. На такому ґрунті ускладнюється загальнокультурна ситуація. Класичне народне мистецтво, у якому в концентрованому вигляді представлені духовні досягнення людства, поступово втрачає свої позиції в естетичному розвитку особистості. Відбувається певна вульгаризація культурного середовища.

**Мета статті** – визначити сутність понять „культура”, „естетична культура”, „естетична культура майбутніх візажистів”, сформулювати основні показники сформованості естетичної культури майбутнього візажиста та окреслити роль естетичної культури в процесі підготовки візажистів.

Звернімося до понять „культура”, „естетична культура”. Л. Печко та Н. Крилова підкреслюють, що естетична культура є фактором активізації творчого потенціалу особистості. Властивість естетичної культури – перетворювати дійсність за законами краси в процесі естетичної діяльності – підкреслюється її інтегрально-особистісне утворення, яке дозволяє творити прекрасне в життєдіяльності й у людських стосунках.

Психологічні характеристики культури об’єднують аналіз особливостей і джерел суб’єктивного досвіду, визначають його місце у структурі особистості. Сучасна психологія розглядає культуру як один із компонентів структури особистості (Л. Воробйова, Т. Снегір’ова), що об’єднує знання, звички, навички й уміння та характеризує індивідуальну культуру особистості (К. Платонов).

Поряд з категорією „культура” ґрунтовно досліджується і категорія „естетичної культури”.

„Естетичне” (від грец. «aesthethicos») – здатність відчувати) – основна категорія естетичної науки, що аналізує почуттєве ставлення людини до дійсності і, насамперед, мистецтва.

І. Зязюн визначає естетичну культуру як специфічний, емоційно-почуттєвий досвід людини, який через потреби, мотиви, установки тощо зумовлює відношення людини до предметів і явищ об’єктивного світу та їх оцінку в парадигмі позитивне-негативне.

З. Калницька розглядає естетичну культуру як результат естетичної діяльності, що включається до структури свідомості й може бути інтеріоризована за певних умов.

Ми визначаємо естетичну культуру як сукупність естетичних знань, умінь та навичок, набутих в естетичній діяльності, що стали внутрішньою сутністю особистості в процесі естетичного навчання та

виховання та зумовленістю її естетичних почуттів, поглядів, потреб, смаків, ідеалів.

У більшості сучасних наукових праць прослідкується тенденція дослідження естетичної культури та естетичного відношення як форми його виявлення у відокремленості їх складників. Структурні компоненти естетичної культури не можуть бути досліджені, а тим більше сформовані відокремлено один від одного, якщо вони є елементами цілого. Неможливо формувати естетичні смаки, оцінки, ідеали тощо незалежно від перебудови та трансформації відповідним чином усіх інших елементів системи.

У педагогічних теоретико-експериментальних дослідженнях Т. Завадської, О. Олексюк, О. Шевнюк розробляється формування художньо-естетичної культури. Необхідно, перш за все, дати визначення цьому поняттю та виявити його специфіку.

Художньо-естетична культура – це особливий вид естетичної культури, результат художньої діяльності як діяльності нової якості. В результаті такої діяльності формується культура, яку можна визначити як художньо-естетична.

Отже, розгортання та збагачення естетичної культури відбувається у такому напрямі: художньо-естетична культура – естетична культура.

Оскільки естетична культура є інтегративною якістю особистості, що містить знання, уміння й емоційно-ціннісне відношення, то стосовно її розвитку в майбутнього візажиста можна відзначити такі його складники:

1. Мотиваційний: естетико-педагогічна спрямованість діяльності майбутнього візажиста.
2. Когнітивний: художньо-естетична ерудованість (знання в галузі естетики, світового мистецтва, теорії мистецтва і виховання).
3. Діяльнісно-творчий: творча активність у всіх виявах педагогічної діяльності.

Якщо розглядати естетичну культуру особистості як замовлення її естетичного відношення до дійсності та умову її подальшого саморозвитку, то в структурі особистості вчителя естетичне ставлення до педагогічної діяльності вчителя виявляється як напрям її удосконалення. Естетичне переживання педагогічної діяльності стає метою, що конкретизує естетико-виховну потребу особистості вчителя, а також викликає активно-дійове ставлення до неї, прагнення до творення доцільної досконалості процесу виховання учнів.

У професіограмі візажиста естетична культура посідає центральне місце, на підґрунті якого вибудовуються його професійно-педагогічні здібності, оскільки естетична культура характеризує обсяг знань, умінь і навичок естетичної діяльності, а також особистісні компоненти структури його свідомості: естетичні погляди, смаки, інтереси тощо. Отже, естетична культура зумовлює характер функціонування кожного з

компонентів структури особистості фахівця-візажиста, надаючи їм певної естетичної орієнтації.

Розвинене естетичне почуття формує основу естетичного смаку майбутнього фахівця-візажиста, виявляється як складний комплекс психічних якостей, у яких відбиваються здібності сприймати естетичне, усвідомлювати його, оцінювати.

Саме тому, що мистецтво звертається до духовного світу людини, збагачує його досвідом почуттів та емоційних переживань інших людей, звеличує й очищує духовність, у чому виявляється її катарсичний вплив (Арістотель, Л. Виготський), можна стверджувати, що мистецтво формує естетичну культуру людини, її духовно-почуттєвий світ.

Залучення особистості до спадщини мистецтва приводить до того, що її почуття, смаки, потреби набувають нового змісту, відповідної естетичної форми. Необхідна ще й естетична освіта та виховання. У цьому випадку мистецтво перетворюється у засіб розвитку естетичних здібностей, умінь та навичок естетичної діяльності. За висловом А. Маслоу, відбувається „актуалізація потенцій” – адекватне вираження внутрішнього змісту в зовнішній діяльності.

Таким чином, естетична культура майбутнього фахівця-візажиста визначає його естетико-виховні можливості. У цьому випадку рівень художньої адекватності буде одночасно й показником сформованості естетичної культури студента.

Володіння певними теоретичними знаннями та практичними навичками є художньо-естетичним самовираженням, моментом самореалізації особистості фахівця. Студент виражає у своїй спеціалізованій діяльності, у своїй майстерності своє розуміння, бачення змісту його творчості – створює художній образ (міф) відповідно до особистісних почуттів, думок, свого світовідчуття.

На основі виокремлених компонентів естетичної культури майбутнього спеціаліста і їх складників можна визначити критерії його сформованості:

✓ *естетико-педагогічна спрямованість мотиваційної сфери.* Показники – вияв зацікавленості у професійній діяльності, розвиненість естетичних потреб та інтересів, різноманітність особистісних художніх уподобань;

✓ *художньо-естетична ерудованість.* Показники – виявлення знань у сфері естетики, світової художньої культури, наявність фонду спеціальних знань, умінь та навичок, здатність правильно визначати естетичні категорії у сфері мистецтва;

✓ *творчі вияви.* Показники – оперування художньо-естетичними знаннями, використання творчих елементів в організації професійної діяльності, вияв здатності до творчого підходу в ній.

Взаємозв'язок естетичного і професійного набув певного характеру в різні історичні періоди суспільного розвитку. У наш час спостерігається помітне наближення сфер естетичного і професійного.

Прикладом цього є розвиток технічної естетики, підвищення естетичної культури педагогічних працівників, створення умов для розвитку професійного мистецтва.

Естетична ідея є суттєвим фактором розвитку як суспільства в цілому, так і такої його галузі, як культура. Покладена в основу культуротворчого процесу ідея краси, гармонії, виразності виявляє свою здатність до генералізації творчого задуму. Ця закономірність спостерігається на матеріалі різних форм і напрямів культуротворчої діяльності суспільства й окремої людини. Усвідомлення цього дозволяє нам інтерпретувати систему естетичної культури як результат культуротворчого процесу, таких його проявів, як етнохудожня, професійно-мистецька та соціокультурна професійна діяльність. Перші з них є унікальним явищем, яке містить у собі значний потенціал емоційно-чуттєвого сприймання та художньо-образного відображення естетичного в навколишній дійсності.

Визначаючи естетичну культуру як основу основ естетичного виховання майбутнього фахівця-візажиста, учені схильні вважати, що вона розвивається завдяки єдності і взаємозумовленості низки компонентів, а саме: когнітивного, емотивного й конативного. Підставою для такого узагальнення є розробка психологами й педагогами теорії особистісних потенціалів. Згідно з цією теорією виділяють пізнавальний, творчий, ціннісно-орієнтаційний, художній і комунікативний потенціал. При цьому, як зазначають науковці, три з цих потенціалів є особливими, тому що охоплюють розум (пізнавальний), почуття (почуттєво-емоційний) і волю (діяльнісний) особистості.

Взаємозв'язок естетичного й пізнавального передбачає певну активність студентів. Так, у процесі художнього сприйняття, як зазначає О. Рудницька [1], доцільно виділити три основні ступені. Кожний з яких є специфічним і передбачає оволодіння відповідними способами мистецько-пізнавальної діяльності: перцептивні процеси; аналіз виразно-сміслового значення художньої мови; інтерпретація емоційно-образного змісту твору.

На першому ступені реципієнту необхідні вміння, які дають змогу вирізняти фігуро-фонові зв'язки твору (наприклад, уточнювати „фігуру” мелодії як ключової категорії змістової сутності музики). Другий ступінь пов'язаний з переходом від перцепції до осягнення виразно-сміслових значень художньої інформації, з аналізом об'єктивно даного тексту, пізнання авторської думки, категоризацією отриманої емоційної інформації. Його успішність залежить від ерудиції сприймаючого, яка зумовлює адекватність розуміння мистецтва. На третьому ступені першочергового значення набувають уміння особистісного освоєння художньої образності, пошукової активності, котрі спрямовують фантазію, пам'ять, силу уявлення реципієнта і є „гарантією” його сприйнятливості до мистецтва. Завдяки асоціативному мисленню, інтуїції учні пізнають глибинний, „під текстовий” смисл художньої

образності. Унаслідок чого в їхній свідомості створюється специфічний художньо-світоглядний концепт” [1].

Естетична культура особистості містить у собі значний обсяг знань, умінь і навичок, спирається на засвоєні в попередні роки поняття, уявлення, погляди та орієнтації. Ідеться про складну систему ціннісних утворень особистості, її спроможність бути активним чи пасивним учасником педагогічної дії. У науковій практиці все частіше підкреслюється значущість того, що набута раніше естетична культура має бути в ролі інформаційного фонду, на який може спиратися візажист у своїй роботі й цілеспрямовано використовувати його освітньо-виховний потенціал.

Водночас спостерігається на практиці зворотний процес, суть якого полягає у накопиченні естетичних вражень та знань. Але вони залишаються лише інформаційним тлом, не задіяним у різних формах та напрямках педагогічного процесу. Це викликає занепокоєння у вчених-педагогів і особливо хвилює стан реалізації системи естетичної культури в майбутніх фахівців-візажистів. Звідси цілком логічною ми вважаємо вимогу сучасної практики щодо підготовки педагогічних працівників на тій основі, коли б засвоювана естетична культура перетворювалася в активну основу вирішення професійних завдань.

Знання естетики професійної творчості відкривають важливий аспект у системі формування естетичної свідомості й діяльності фахівця. Адже праця візажиста є творчою за своїм змістом і способами здійснення. Вона не може бути ефективною і приносити користь, якщо відзначається домінуючим виявленням стандартів мислення, інертністю і байдужістю до того, що відбувається на практиці професійної діяльності.

Професійна творчість є об’єктивно зумовленим процесом, до якого треба готувати майбутнього фахівця-візажиста, підтримувати його креативні сили й можливості.

Освоєння прекрасного не може бути функціонально реалізованим без відповідної активності особистості. Людина здатна засвоювати й певний час зберігати знання про прекрасне й піднесене. Але цього виявляється недостатнім для того, щоб ці знання перетворилися в систему естетичних цінностей особистості. Потрібна духовно-практична дія, наповнена естетичним змістом і спрямована на втілення ідеї краси у процесі певних видів діяльності.

У науково-педагогічній літературі наголошується на тому, що естетичне виховання – це виховання любові до прекрасного, а також розвиток у людині здатності самій творити прекрасне [2, 19]. У зв’язку з цим Є. Шевцов пропонує такі напрями стимулювання естетичної активності особистості:

✓ виховання естетичних потреб і здатності правильного розуміння прекрасного в мистецтві, у природі, у явищах суспільного життя, у людських взаєминах, у побуті;

✓ розвиток естетичної сприйнятливості й поступове вироблення системи естетичних уявлень, почуттів і переживань, виховання естетичних смаків на основі поступового ознайомлення з творами мистецтва різних видів;

✓ розвиток художніх здібностей і прищеплення знань, умінь і навичок для користування засобами того чи іншого мистецтва й можливості вносити елементи краси в суспільне й індивідуальне життя [2, с. 19].

Естетичне ставлення до педагогічної праці свідчить про те, що вчитель виявляє духовно-практичний зв'язок з предметом своєї діяльності, у результаті чого його праця перестає бути лише засобом вирішення практичних питань і набуває ознаки високої духовності, емоційно-чуттєвої виразності та цілісності. Немає сумніву в тому, що естетичне ставлення вчителя до праці є найвищим показником її змісту і характеру організації, свідчить про гармонійне поєднання таких її проявів, як зміст, форми, методи, етапи та способи.

Практична підготовка студентів-візажистів у педагогічному навчальному закладі має бути пов'язана з розвитком емоційно-чуттєвого сприймання краси. У процесі набуття професійної освіти майбутні візажисти повинні оволодіти вміннями й навичками естетичної оцінки своїх дій, творчого розв'язання професійних завдань, що пов'язані з естетичним змістом професійної діяльності. Духовно-практичне освоєння системи естетичної культури передбачає оволодіння необхідними способами організації педагогічного процесу з урахуванням естетичних вимог.

Необхідність збагачення духовно-естетичного середовища студента передбачає посилення його уваги до таких проявів, як естетичне сприймання й оцінка явищ суспільного життя, розвиток професійного мистецтва. Усі вони є складовими компонентами того середовища, у якому знаходиться майбутній візажист, у якому він прагне себе самореалізувати. Звідси виникає гостра потреба в посиленні естетичного впливу на зміст і характер процесів, що відбуваються у сфері художнього середовища, наближення його можливостей до створення соціокультурних умов задоволення потреб студента у спілкуванні з прекрасним.

До середовища, у якому знаходиться майбутній фахівець-візажист значний період свого навчання, слід віднести мистецтво. Воно є одним із впливових факторів розвитку його особистості. Залежно від змісту й характеру духовно-практичних зв'язків, що утворюються між студентом і світом мистецтва, здійснюється прояв його творчих сил і можливостей. На цю закономірність звертає увагу Н. Миропольська, підкреслюючи, що в „художньо-естетичній культурі майбутній фахівець знаходить джерело духовного збагачення, морального вдосконалення, співпереживання, прояву творчих сил і здібностей. У плідному спілкуванні з мистецтвом він набуває досвіду, що створює умови для всебічного використання

можливостей художньої культури, що виховують і розвивають творчу особистість”.

Таким чином, принципи побудови зазначеної системи засвідчують, що естетичні знання, поняття, уявлення акумулюються у свідомості студента не для того, щоб залишатися певний час інформаційним тлом. Їх головна роль полягає у тому, щоб створювати необхідні передумови для цілеспрямованої організації діяльності за законами краси. Як зазначає І. Зязюн, „будь-яка професійна підготовка вимагає не тільки засвоєння певної кількості знань, а й вироблення вмінь і навичок формування певного мислення, культури сприйняття, уяви та інших якостей” [3].

Перспективними залишаються питання формування естетичної культури майбутніх візажистів, косметологів, перукарів, адже зазначена проблема на сьогоднішній день є досить актуальною, бо зміцнюється ринок побутових послуг, удосконалюється система обслуговування населення. Тому завдання вищого навчального закладу – підготувати професійних, конкурентноздатних майстрів у різних галузях.

#### Література

1. **Рудницька О.П.** Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О.П. Рудницька // Художня освіта: проблеми виховання молоді: зб. наук. статей. – К., 1997. – С. 3 – 10.
2. **Шевцов Е.В.** Эстетическое воспитание: пути и проблемы / Е.В. Шевцов. – М.: Знание, 1988. – 63 с.
3. **Зязюн І.А.** Культурологічна функція виховання студентів педагогічного вузу / І.А. Зязюн // Вища педагогічна освіта. – 1994. – № 17. – С. 52 – 58.

УДК: 371.134.036:[784:159.932]

**І. М. Клещерова**

### **ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ УЯВЛЕНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ**

Сучасні реалії розвитку суспільства, орієнтація на його гуманізацію та демократизацію, входження України в європейський культурно-освітнянський простір висувають особливі вимоги до працівників сфери освіти. Велика суспільна увага до відродження національних традицій, спрямованість на актуалізацію та розвиток національного культурного потенціалу надають особливої значущості питанням підготовки висококваліфікованих педагогів-учителів предметів художньо-естетичного циклу, зокрема, учителів музики.

Одним з основних завдань учителя музики є формування співацької культури школярів. Отже, вокально-педагогічна діяльність складає собою важливу сторону професійної діяльності вчителя музики. Питанням вокально-педагогічної підготовки майбутніх учителів присвячено чимало наукових і методичних праць. Зокрема, в останні роки було захищено кілька дисертаційних робіт, у яких досліджувалися різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до здійснення вокально-педагогічної діяльності [1 – 4 та ін.]. Як визнано дослідниками та методистами, вокальна підготовка майбутнього вчителя музики повинна враховувати особливості його майбутньої професійної діяльності, тобто вона повинна мати, насамперед, педагогічну, методичну спрямованість.

Проте, не всі аспекти вокально-методичної підготовки майбутнього вчителя-музиканта є розробленими достатньою мірою. Зокрема, питання ролі вокально-слухових уявлень у здійсненні ефективної вокально-педагогічної діяльності, психолого-педагогічних умов формування цих уявлень під час навчання у вищому навчальному закладі не розроблялися дослідниками. Це й визначило напрямок нашого дослідження.

Вокально-слухове уявлення – це внутрішній образ певного вокально-виконавського артефакту (вокального тону, інтонації, вокальної фрази, вокального виконання в цілому, голосу, манери співу, вокально-виконавського стилю тощо), який відображається і може бути усвідомленим саме як вокальний феномен, тобто такий, що створюється співацьким голосом людини. Його специфічною стороною є наявність в образі тілесної складової, пов'язаної із активністю голосового апарату. Вокально-слухові уявлення є продуктом функціонування вокального слуху і важливим регулятором вокально-педагогічної діяльності вчителя музики. Вони є багатовимірними й поєднують в собі як чуттєву (полісенсорну), так і семантичну складові.

Формування вокально-слухових уявлень відбувається в процесі здійснення вокально-слухової (зокрема, вокально-педагогічної) та вокально-виконавчої діяльності. Воно проходить через низку етапів, від найбільш примітивних уявлень, що є включеними в структуру діяльності й не усвідомлюються поза нею, через „згортання” та інтеріоризацію зовнішніх дій із формуванням внутрішнього плану уявлень. Високий рівень сформованості вокально-слухових уявлень є необхідним для ефективного здійснення вокально-педагогічної діяльності.

Як ми вважаємо, формування вокально-слухових уявлень у майбутніх учителів музики буде відбуватися більш успішно за таких умов:

- надання студентам можливості формувати узагальнені уявлення про еталонне звучання та виконання за рахунок забезпечення доступу до аудіо- та відеоматеріалів із взірцями зразкових вокальних виконань;
- активного залучення студентів до фахової вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності;



- формування вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики в процесі навчання в усіх її основних структурних компонентах – потребово-мотиваційному, інформаційному, операційному та регуляційному;

- чіткої організації вокально-слухової діяльності в процесі опанування нею.

Практика показує, що в умовах сучасної музично-педагогічної освіти можливо знайти та використати методи та форми роботи, які забезпечать ефективне формування вокальної діяльності майбутнього вчителя музики в єдності її виконавської та педагогічної (методичної) складових, зокрема, формування розвинутого та диференційованого внутрішнього плану вокально-слухових уявлень. Обґрунтовані нами психолого-педагогічні умови оптимізації формування вокально-слухових уявлень у майбутніх вчителів музики як в аспекті формування вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності, так і в аспекті створення збагаченого музично-слухового (вокального) середовища, можуть і повинні втілюватися в усі форми організації навчального процесу.

Було проведено дослідження стану сформованості основних компонентів вокально-педагогічної діяльності та особливостей вокально-слухових уявлень у студентів 1–4 курсів Інституту мистецтв НПУ ім. М. Драгоманова. Було виявлено, що мотиваційна установка на оволодіння як вокально-виконавською, так і вокально-педагогічною майстерністю в більшості випадків не забезпечує самостійної активності з метою підвищення власної компетентності у вказаних напрямках, що не сприяє позитивним змінам у розвитку вокального слуху, системи теоретичних знань та уявлень щодо вокально-виконавського та вокально-педагогічного мистецтва. Відповідальність за досягнення результатів студентами нерідко покладається на викладачів; роль власної активності, спрямованої на набуття основ вокально-педагогічної майстерності, недооцінюється. Рівень теоретичних знань обстежених студентів у галузі вокального мистецтва та вокальної педагогіки також не є достатнім, знання мають фрагментарний і, у низці випадків, формальний характер; осмислення основних понять вокальної методології є поверхневим. Регуляція власної навчальної діяльності в аспекті оволодіння вокальною майстерністю загалом є недостатньо ефективною.

Студенти здатні виділяти в реальному вокальному виконанні, що сприймається ними, окремі явища та сторони, однак визначити місце цих явищ у загальній системі вокально-виконавської діяльності, що діагностується, їм набагато складніше. У слуховій діагностиці вокального виконання у студентів у цілому присутня установка на аналіз стану голосового апарату та процесу вокалізації. Втім, аналізу аспектів втілення художнього образу, експресивно-смісловій стороні виконання приділяється менша увага, їх оцінки зустрічаються рідко, мають примітивний, недостатньо аргументований характер. Усе це призводить

до ускладнень у здійсненні вокально-педагогічної діяльності, зокрема, незадовільної реалізації навчально-корегувальної функції.

Вказані особливості свідчать про низьку готовність студентів до здійснення вокально-педагогічної діяльності, її недостатню сформованість у мотиваційному, інформаційному, операційному та регуляційному компонентах. Також обстеження особливостей системи вокально-слухових уявлень у майбутніх учителів музики продемонструвало в цілому недостатню її диференційованість, повноту, зв'язність, відрефлексованість.

Було експериментально перевірено вплив умов організації навчальної вокально-слухової діяльності на особливості уявлень студентів про оцінюване ними вокальне звучання. Встановлено, що зміни умов проведення вокально-слухової діагностики в розумінні забезпечення більш чіткої організації вокально-слухових дій за допомогою системного алгоритму оцінювання вокального виконання приводить до більш повного представлення у свідомості вокального образу, можливості його різнобічної характеристики, охопленню при оцінюванні всіх сторін виконання, що створює підстави для подальшого ефективного формування внутрішнього плану уявлень шляхом інтеріоризації відповідних вокально-слухових дій. У процесі експерименту відбувалося підвищення ефективності вокально-педагогічної діагностики та створювалися підстави для здійснення її коригувальної функції.

Було розроблено та апробовано програму формування вокально-слухових уявлень у форматі короткочасної тренінгової сесії, який передбачає невелику кількість зустрічей, поєднання індивідуальних та групових форм роботи, моделювання проблемних ситуацій із спрямованістю роботи на формування у студентів потрібних навичок та вмій у цих ситуаціях, опанування навичок саморегуляції за рахунок забезпечення своєчасного, розгорнутого та адекватного зворотного зв'язку. Формат тренінгу вмій обмежує часові межі безпосереднього педагогічного впливу, однак навіть за короткий час можливе досягнення помітних позитивних змін у таких характеристиках уявлень, як їх повнота, осмисленість, здатність бути вербалізованими. Зазначені характеристики залежать від особливостей установки на сприймання, уміння аналізувати матеріал, що сприймається, умій цілеспрямованого відтворення цього матеріалу. Саме ці моменти організації слухової перцепції студентів і були основними об'єктами, на які спрямовувався формуючий вплив.

Було встановлено, що вказана програма приводить до позитивних рішень у розвитку вокально-слухових уявлень студентів, здійсненні вокально-педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики, формування професійної рефлексії та особистісної професійної позиції вчителя-музиканта.

## Література

**1. Василенко Л.М.** Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 208 с. **2. Маруфенко О.В.** Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2006. – 265 с. **3. Плеханова О.Е.** Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Екатеринбургский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2006. – 233 с. **4. Стасько Г.Є.** Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КДУ ім. Т.Г. Шевченка. – К., 1995. – 24 с.

This article is about the problem of forming of inward vocal images at future teachers of music. The importance of inward vocal images for professional activity of teacher of music is grounded. Psychological and pedagogical conditions of forming of inward vocal images at the educational process are formulated. Results of formational experiment are presented.

УДК 371.134:78

**А.В. Козир**

### **АКМЕОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ**

У психолого-акмеологічних дослідженнях на особливу увагу заслуговують акмеологічні фактори та умови, які сприяють чи заважають досягненню професійної майстерності. Н. Кузьміна вважає, що акмеологічні фактори – це «об’єктивні причини, які обумовлюють самоспрямування особистості до вершин професійної діяльності» [2, с. 77]. Залежно від цього розрізняють такі акмеологічні фактори: об’єктивні, які залежать від реальності та спрямовані на досягнення оптимального результату; суб’єктивні, котрі пов’язані з внутрішніми передумовами міри успішності професійної діяльності особистості (мотиви, спрямованість, компетентність тощо); об’єктивно-суб’єктивні, які організують професійне середовище та якість управління освітньою системою. До акмеологічних факторів А. Деркач і Н. Кузьміна також відносять: високий рівень мотивації, потребу у досягненні високих результатів, професійно-особистісні стандарти, самореалізацію та постійне прагнення вершин професіоналізму [2, с. 41].

Визначення акмеологічних факторів, які сприяють чи перешкоджають ефективному формуванню професійної майстерності майбутнього вчителя музики, є надзвичайно важливим, адже досягненню вершин досконалості – це завдання, яке вирішує фундаментальна акмеологія. Фактор як педагогічний феномен стає рушійною силою інших явищ, що безпосередньо призводять до виникнення предмету, а умови сприяють цьому. Вирішуючи це питання велика кількість учених відносить до причин чинники, які змінюються, а до умов – постійні.

З позиції акмеологічного підходу під умовами доцільно розуміти відношення предмету до навколишнього світу, без яких він не зможе як виникнути, так співіснувати. При цьому кінцевий результат впливу визначається не окремими причинами, а їх сукупністю у тісному взаємозв'язку з усіма внутрішніми та зовнішніми умовами, які в свою чергу постають підсумком попередніх взаємодій. Акмеологічні умови – це такі значні обставини, від яких залежить досягнення високого фахового результату, тобто майстерності. Розглядаючи фактор як рушійну силу процесу, як значну причину, яка створена мінімально з двох продуктогенних причин однієї групи. Під акмеологічними чинниками ми, розуміємо внутрішні та зовнішні обставини, які безпосередньо зумовлюють ефективність формування майстерності. Поряд з умовами, що охоплюють коло основних базових психолого-педагогічних передумов формування професійної майстерності майбутніх учителів музики, суттєвого значення набуває комплекс визначених чинників, наявність яких оптимізує цей процес.

Сучасна парадигма освіти визначила акмеологічний вплив не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту як партнеру забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій. Основою акмеологічного впливу є діалогові відносини, які передбачають використання різноманітних прийомів та методів, що спонукають їх до самостійного вибору у фаховому становленні та гармонійному розвитку на всіх етапах навчальної діяльності. Органічне поєднання інтелектуального розвитку та особистісного становлення студентів у освітньому процесі розкриває сутність навчання як передумови саморозвитку та самореалізації, що наближує до вирішення практичних завдань в акмеологічному руслі.

Комплексність мети акмеологічного впливу вчителя полягає в розширенні можливостей пізнавальної, креативної, рефлексивної діяльності, що передбачає досягнення більш високого рівня самостійності, ініціативи, здатності до творчого мислення та успішного подолання труднощів у майбутній продуктивній діяльності. Адже акмеологічний вплив доцільно розглядати як процес і результат перетворення зовнішніх вимог у внутрішні особистісні переконання студента, як досягнення акмеологічного ефекту переходу майбутнього вчителя музики в якісно новий стан оптимальної самореалізації.

Вирішення цих завдань можливе за умови гуманізації освіти, котра передбачає акмеологічний підхід до організації освітньої справи, завдяки якому підготовка майбутніх фахівців має забезпечувати створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей дитини, її самовизначення; орієнтацію школи не тільки на підготовку дитини до майбутнього життя, але й на забезпечення повноцінності її сьогоденного життя на кожному з вікових етапів. У цьому процесі важлива роль належить мистецькій освіті, котра, за визначенням О. Рудницької, є такою освітньою сферою, яка спрямована на розвиток в особистості здібностей та смаку, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності. Про особливості мистецької освіти свідчить «зміна акцентів у співвідношенні типових для освіти діалогічних пар, у яких пріоритетність надається: емоційному розвитку в його взаємозв'язку з розумовим; суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво; образному мисленню у взаємозв'язку з логічним; підсвідомим процесам «осяяння», які супроводжують усвідомлення образного змісту мистецького твору; задоволенню духовних потреб, а не прагматичному споживанню мистецтва» [5, с. 29].

В акмеологічних дослідженнях (О. Бодальов, А. Деркач, Є. Климов, Н. Кузьміна та ін.) у якості таких умов постають задатки, здібності, умови здобування освіти та практичного досвіду, престиж майстерності тощо. Умови набуття практичного досвіду в сфері мистецької освіти щільно пов'язані з формуванням виконавської майстерності майбутніх фахівців, з досконалим оволодінням грою на музичних інструментах, вокально-хорового виконання тощо.

Визначаючи основні акмеологічні чинники сучасної освіти, доцільно виявити наявність позитивних концептуальних положень педагогіки, котрі ґрунтуються на перспективних тенденціях розвитку суспільства. Традиційно структура педагогічної діяльності містить професійну активність учителя, спрямовану на вирішення завдань розвитку й навчання учнів. Навчальний процес як за змістом, так і за формами організації і проведення занять доцільно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, уміннями й навичками доцільно розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим змістом. Згідно з сучасним теоретичним базисом до її складу будуть входити такі основні аспекти: педагогічна мета та завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, усієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання; педагогічні засоби вирішення поставлених завдань; аналіз та оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого й реалізованого в його діяльності), котрі спрямовані на усвідомлення й корекцію педагогом своєї праці.

У реальній педагогічній діяльності між метою і завданнями, поставленими вчителем перед собою, і результатами виконаної роботи, часто виникає суперечність. Вони можуть бути джерелом фахового розвитку лише за таких обставин, коли вчитель правильно проводить аналіз власних дій та усвідомлює причину суперечності, що склалася. У результаті можуть виникнути інші грані поставленого завдання, які зможуть виявити його несподіваний ракурс, тим самим стимулюючи продовження й розвиток започаткованої діяльності. Отже, педагогічний процес не є нерозривним ланцюгом розвиваючої взаємодії педагога і студентів. Іноді у формуванні взаємин між ними виникають позитивні тенденції, в інших – перешкоди й конфлікти. Суперечливим і нерівномірним є й акмеологічний розвиток студентів, які, наприклад, можуть добре засвоювати фахові знання, вміння та навички, але невчасно засвоювати моральні норми, робити світоглядні висновки тощо. Тому вирішення суперечностей повинно полягати не у їх нівелюванні, а за рахунок компромісу в поєднанні та взаємному доповненні протилежностей. З цієї позиції майбутньому вчителю музики необхідно навчитися розпізнавати основні причини протилежностей, поєднувати інтереси школярів, будуючи творчу взаємодію з ними.

Цей процес зобов'язує особистість учителя адекватно аналізувати ситуацію, що виникла. Невміння аналізувати педагогічну діяльність призводить до того, що контроль та оцінку своєї роботи вчитель здійснює нерегулярно, ситуативно; способи аналізу виробляє емпірично, виділяючи, як правило, не узагальнені підстави для аналізу, а виокремлені випадкові яскраві моменти своєї діяльності та роботи своїх колег. Адже цей процес викликає необхідність спеціально спрямовувати педагога на вивчення прийомів аналізу та самоаналізу, починаючи цю роботу з уявлення про зміст та принципи педагогічного аналізу, який характеризується впорядкованим, логічно обґрунтованим підходом до вирішення завдань фахової діяльності вчителя за допомогою певних засобів і способів педагогічної дії. Розглядаючи з цієї позиції основні тенденції сучасної освіти, доцільно екстраполювати їх на професійну мистецьку освіту.

Визначаючи особливе значення мистецької освіти у процесі формування майбутнього вчителя, В. Андрущенко зазначив, що мистецька освіта є «незмінною складовою становлення майбутнього педагога як Учителя з великої букви, духовного наставника, друга й порадирика. Особливо актуальним це завдання є в наш час. ХХІ століття, що утверджується, є століттям раціональності, а можливо, і століттям ірраціональності: нерозумного, нелогічного, позанаукового знання. У дискусії раціонального з ірраціональним залишається одна невеличка складова, яка забувається цивілізацією і яку потребує кожна людина у своєму власному душевному відтворенні. Цією складовою є почуттєве життя людини. І якщо його не відтворить мистецтво, якщо його не відтворить музика, якщо його не відтворить пісня, ми втратимо цілісну

особистість. Ми будемо мати ірраціональну або раціональну людину, яка буде орієнтуватися на надбання цивілізації, але втратить дух, культуру, втратить свою особистість» [1, с. 4]. У зв'язку з цим доцільно зазначити, що філософія освіти розкриває закономірності цілеспрямованого процесу та результату опанування художніх цінностей і пов'язаного з ним розвитку особистості засобами мистецтва.

У процесі розбудови національної мистецької освіти, за висловом Г. Падалки, актуальним є «особистісно-соціальний підхід, сутність якого полягає у забезпеченні інтересів розвитку окремої особистості як члена громадянського суспільства України. Вибір пріоритетів розвитку мистецької освіти в контексті світових стандартів має мотивуватися потребами забезпечення *професійної компетентності* випускників, яку в сучасних умовах тісно пов'язано з дотриманням принципу *культуропровідності* навчання, а також зі створенням *поліхудожнього простору фахової підготовки*» [4, с. 16]. Змістове оновлення мистецького навчання вбачає Г. Падалка у впровадженні таких основних напрямків, як «забезпечення гуманістичних основ осягнення мистецтва; опора на національні засади художнього розвитку особистості; актуалізація особистісно-соціальних підходів до навчання студентів; орієнтація системи мистецького навчання на взаємодію рівноправних його компонентів; дотримання оптимального балансу між трьома основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою» [4, с. 15–16].

З цієї точки зору мистецтво завжди залишається ідеальним продуктом життєдіяльності людей, який освоюється кожним новим поколінням у міру його актуальних інтересів і потреб. Відносини між двома видами можливостей виявляються на соціально-культурному рівні у пошуках універсальних синтезуючих цінностей. У нинішній кризовій ситуації людство звертається до ідей розуміння, довіри, миру. На індивідуальному рівні вони переосмислюються по-своєму в контексті конкретних форм діяльності людей. Мистецтво як особлива форма людської діяльності відтворює у своїх образах її предметні, комунікативні та індивідуальні аспекти. Важливість мистецької освіти зумовлена її роллю у вихованні особистості. У зв'язку з цим О. Рудницька зазначала, що орієнтація «на внутрішній світ людини, що трансформувалася в одну з центральних ідей педагогіки, акцентувала необхідність розвитку самостійності, творчої ініціативи, потреби самовдосконалення, почуття відповідності суб'єкта навчально-виховного процесу, його здатності до мотиваційного обґрунтування своєї діяльності, моральної позиції, естетичних поглядів тощо. Особистісне забарвлення зумовило такий характер засвоєння змісту освіти, при якому відбулося своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу і виявлення в ньому суб'єктивного смислу. Пізнавальний та практичний досвід став складовою більш широкого емоційно забарвленого особистісного досвіду, завдяки якому людина прилучається до

глибинно-сміслового осягнення світу замість одержання формальних предметних знань про нього» [5, с. 28].

У цьому контексті дослідники розглядають мистецтво як сукупність інтелектуальних елементів, які в окремої людини або в групі людей визначаються певною стабільністю, пов'язаною з особистісно-праксеологічним осмисленням досвіду, як комплекс знань, що дозволяє особистості встановлювати зв'язок між двома схожими або аналогічними реальностями, пояснюючи собі одну з них на підставі її схожості з іншою, хоча б ця інша й існувала багато століть тому. Продуктивним вважається визначення специфіки мистецтва на конкретному «соціальному тлі» у певних системах освіти. Тоді питання про збереження специфіки мистецтва в системах розділення і кооперації людської діяльності пов'язується з питанням про те, як мистецтво утримує свою специфічну позицію за рахунок зміщення акцентів у використанні образних засобів людського освоєння світу. Мистецтво зберігає в собі синтетичний характер людської діяльності, хоча на різних етапах помітні відмінності в домінуючих образах, способах їх створення, схемах функціонування і трансляції. Специфіка мистецтва виявляється на тлі інших сфер діяльності й свідомості матеріального й духовного виробництва, релігії, моралі, наук тощо.

Проблема формування професійної майстерності фахівців тісно пов'язана з основними проблемами сьогодення: з поступовим зростанням гуманістичних та художніх цінностей у нашій державі, котрі націлюють реформування системи підготовки фахівців вищої школи мистецької освіти на забезпечення їх можливостей постійного музично-естетичного розвитку в поєднанні з ефективним творчим становленням особистості. Свідченням цього є публікації наукового доробку таких авторів, як Ю. Азаров, Л. Гордін, А. Деркач, І. Зязюн, Л. Кондратенко, Р. Хмелюк та ін.

Характеризуючи стан і перспективи розвитку мистецької освіти, доцільно, перш за все, наголосити на національній спрямованості та культурологічній відповідності фахової підготовки майбутніх учителів музики. У зв'язку з цим академік І. Зязюн зазначає, що ці чинники впливають на всі сфери людської життєдіяльності, починаючи з матеріального виробництва до духовних потреб, «різнобічних проявів людської творчості, від колективних форм суспільної діяльності до індивідуальних видів діяльності» – культуру праці, художню культуру, естетизацію довкілля, екологічну культуру, політичну культуру, культуру управління, культуру виробництва, рівень і наповнення дозвілля культурними програмами, етику взаємовідношень у колективі й між людьми та інше. Усі ці види культури об'єднуються у єдине ціле як «форми існування і розвитку людської природи, а отже, і суспільства. Вона ґрунтується на суспільних засадах і передбачає організацію спільної діяльності людей, а отже, регулювання цієї діяльності певними



правилами, нормами, акумульованими в традиціях, знакових і символічних системах тощо» [3, с. 7].

Якщо проаналізувати можливості музичної підготовки студентів інститутів мистецтв з позиції розуміння ролі освіти в сучасному суспільстві, то доцільно виокремити її можливості як у розумінні загальнокультурного розвитку майбутнього вчителя, так і в розумінні розвитку його професійних орієнтацій. Цикл музично-педагогічних дисциплін дозволяє майбутнім учителям набути індивідуального музичного досвіду, розширює їхній музичний світогляд, підвищує рівень загальної та музичної культури. Знання, яких набувають студенти в процесі музичної підготовки, розширяють уявлення майбутніх педагогів про сутність мистецької галузі та її різноманітних видів, специфіку творчого музично-художнього процесу, дають поняття про можливість музики впливати на різноманітні сторони життєдіяльності особистості, що є суттєвим для усвідомлення майбутнім учителем його ролі в справі виховання й усебічного розвитку школярів.

Процес фахової підготовки майбутніх учителів музики важливо спрямовувати на проблему формування творчої особистості школяра. Як зазначають учені Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, С. Елканов, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва актуальною є проблема творчого самоствердження, самореалізації дитини у шкільному середовищі. З погляду на це необхідно спрямовувати навчальну діяльність студентів на вирішення цієї проблеми з допомогою музичних занять. При цьому суттєвим є такий підхід педагога музичних дисциплін у ВНЗ, котрий акцентує увагу студентів у процесі їх фахової підготовки не лише на музичний розвиток, а й на знання та вміння майбутніх учителів трансформуватися у продуктивну професійну діяльність. Виявлення та постановка конкретних педагогічних завдань, пошук оптимальних способів їх вирішення активізують життєвий, зокрема й музичний досвід студентів. У цьому контексті музичний досвід стає тією силою, котра включає його в активну професійну діяльність.

Отже, формування професійної майстерності вчителя музики повинно органічно поєднувати, доповнювати та спрямовувати їх психолого-педагогічну й фахову підготовку. Моделювання праці вчителя музики, яке допоможе досягнути основи фахової майстерності, доцільно здійснювати не лише у процесі проходження педагогічної практики, а й у комплексному інтегративному вивченні фахових дисциплін. Результативність акмеологічного впливу в цьому процесі залежить від ефективності стимулювання готовності студентів до виконання професійних дій, які скеровані не тільки засвоєними правилами та нормами, а й власними переконаннями. Адже акмеологічні чинники як основні причини, що мають характер рушійних сил, є основними детермінантами прогресивного фахового розвитку особистості. Спрямованість вчителя музики до акме-вершин базується на особистісній системі цінностей, тому обов'язковою умовою є ціннісне

ставлення до педагогічної діяльності, до учнів. Високопродуктивним учителем-майстром можна стати тільки маючи необхідні здібності й системність у роботі, гармонійно поєднуючи наукову та фахову компетентність, активно використовуючи продуктивні методи навчання при професійно-педагогічній спрямованості, за наявності адекватної самооцінки, відповідального ставлення до роботи, потреби в саморозвитку й самореалізації. Тому шлях учителя музики до оволодіння професійною майстерністю можливий за наявності внутрішніх та зовнішніх умов, при чому зовнішні умови стимулюють внутрішні, що сприяє мотивації до дії.

#### Література

1. **Андрущенко В.П.** Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / В.П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 14. – Вип. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – С. 3 – 5.
2. **Деркач А.А.** Акмеологія: Пути досягнення вершин професіоналізму / А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна – М.: Луч, 1993. – С. 6 – 43.
3. **Зязюн І.А.** Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи / І.А.Зязюн. – К.: КПЕК, 2003. – 679 с.
4. **Падалка Г.М.** Педагогіка мистецтва / Г.М. Падалка– К.: Освіта України, 2008. – 274с.
5. **Рудницька О.П.** Педагогіка: загальна та мистецька / О.П. Рудницька – К., 2002. – 270 с.

There are the exposed acmeologish factors of professional trade of future music masters in the article. Determination of acmeologish factors which promote or hinder to the effective forming of professional trade of students is extraordinarily important for achievement of tops of perfection. In dependence on objective reasons which stipulate direction of personality to the tops of professionalism distinguish such acmeologish factors: objective, which depend on reality and are directed on achievement of optimum result; subjective, which are related to internal pre-conditions of measure of progress of professional activity of personality (reasons, orientation, competence and others like that); objective-subjective, which will organize a professional environment and quality of management by the educational system.

УДК 373.21

**О.Л. Корнєєва**

#### **ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В МЕТОДИЧНІЙ РОБОТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Постановка проблеми.** Організація методичної роботи в дошкільних навчальних закладах переживає період активних

трансформацій. Сучасна освіта потребує фахівців нового типу, здатних системно конструктивно мислити, швидко знаходити необхідну інформацію, приймати самостійні рішення, створювати принципово нові підходи до вирішення освітніх проблем. Відмова від усталених традицій і стереотипів в освітній діяльності вихователя детермінує одну з радикальних вимог – динамічне та безперервне набуття професійної компетентності вихователя.

Педагогічна діагностика являє собою основу процесів виявлення стабільності професійної діяльності педагога, її ефективності та відповідності. А саме, як відбувається реалізація набутих педагогом знань, вмінь, навичок та власних особистісних якостей, які входять до складу професійної компетентності. [6, с. 129]

Аналіз розвитку професійної компетентності є значущим для здійснення освітньо-виховного процесу й безперервного підвищення кваліфікації вихователів. Систематична педагогічна діагностика дозволяє постійно отримувати інформацію про стан та розвиток професійної компетентності вихователя та, тим самим, забезпечує науковий підхід до методичної роботи з кадрами дошкільних навчальних закладів.

Разом з цим, аналіз реальної практики освітніх закладів показав, що організація методичної роботи не відповідає сучасним вимогам. Так, при плануванні та здійсненні методичної роботи адміністрація ДНЗ недостатньо використовує можливості діагностики. Часто дані, отримані в результаті проведеної діагностики педагогів, є формальними. Вивчення результатів самооцінки педагогів, їх потреб, рівень обізнаності в окремих питаннях шляхом використання методів анкетування, питальників, тестів, обмежується фіксуванням відомостей у документації. У більшості випадків діагностична інформація не використовується в роботі.

Аналіз наукової літератури довів, що погляди авторів на діагностичну діяльність в освіті, її сутність, функції, напрями, об'єкти та методи залишаються суперечливими. Для нашого дослідження важливими виявилися такі: педагогічна діагностика як напрям управлінської діяльності керівників освітніх систем і закладів (В. Зверева, Т. Каплунович, З. Ніколаєва, Т. Шамова та ін.); педагогічна діагностика як умова професійної діяльності педагога (Л. Давидова, К. Заріпов, Н. Кузьміна, Г. Маркова та ін.); моніторинг професійної педагогічної компетентності педагога (В. Слатьонін, А. Радченко)[1, с. 2; 3; 5, с. 8].

Аналіз наукових доробків дозволяє дійти висновку, що за допомогою діагностики методист здійснює інформаційний аналіз, вивчення компетентності особистості педагога, побудову та реалізацію концепції особистісного та професійного розвитку педагога, надання інформаційної та практичної допомоги у професійному та життєвому самовизначенні вихователів. Такий підхід до організації методичної роботи сприяє становленню низки допоміжно-регулюючих функцій методиста, що, у свою чергу, спонукає колектив до професійного та

особистісного зростання. За таких ознак педагогічна діагностика є ефективною допомогою методисту й не обтяжує його обов'язки.

Необхідно відмітити, що провідні положення організації управління закладами освіти, сформульовані дослідниками В.Крижко, Є.Павлютенковим; культуровідповідної організації (Т.Пономаренко) спрямовують на оптимальне співвідношення інтеграції та диференціації в роботі з кадрами, єдність і колегіальність, раціональне поєднання майстерності та творчості [4, с. 49].

**Мета статті** – обґрунтувати актуальність використання методів педагогічної діагностики вихователів, які сприяють підвищенню ефективності диференційованої методичної роботи в ДНЗ.

Теоретичний аналіз спеціальної науково-методичної літератури й дані власних досліджень дають підстави зробити висновок, що традиційна організація методичної роботи з вихователями залишається малоефективною і не забезпечує системного й надійного набуття професійної компетентності вихователями. Причиною тому є невизначеність особливостей професійного рівня вихователів з різним досвідом, стажем роботи та неврахування вказаних особливостей в роботі. Традиційна організація методичної роботи передбачає підвищення кваліфікації вихователя від початкового рівня до досвідченого. Лінія розвитку вихователя у цьому випадку є єдиною і простягається на весь період його професійної діяльності і не гарантує стабільної педагогічної діяльності.

У нашому дослідженні означену проблему пропонуємо вирішувати за рахунок наближення змісту методичної роботи до потреб вихователя. Диференційований підхід до організації методичної роботи забезпечується на умовно визначених рівнях, а саме: з вихователями початківцями, пошуковцями, предметниками, майстрами, новаторами. Означені групи виділені шляхом педагогічного спостереження за діяльністю вихователів, яке здійснює методист, аналіз результатів педагогічної діяльності та документації вихователя. Розвиток вихователя та підвищення його кваліфікації здійснюється у кожній з груп та із групи до групи.

Схарактеризуємо диференційовані групи вихователів. Початківець-вихователь, що здійснює свою педагогічну діяльність на основі отриманих у навчальному закладі знань, володіє змістом відомих і впроваджуваних у практику методик, не проявляє особистісної позиції та при цьому виявляє початковий рівень професійної компетентності, самостійності, ініціативності. Пошуковець-вихователь, що має власний досвід результативної роботи, який його не зовсім задовольняє і потребує вдосконалення. Має достатню міру професійної компетентності, самостійності, ініціативи. Майстер-педагог має власний довготерміновий досвід якісної роботи, має достатню міру прояву творчої уяви, здатність удосконалювати свою роботу, комунікативність, вміння взяти ініціативу, позитивне мислення, гнучкість до сприйняття нового, творчі риси.

Новатор – досвідчений педагог, здатний вирішувати педагогічні проблеми на принципово нових засадах, що характеризуються новизною, оригінальністю та високою результативністю. Для цього рівня характерними є високий ступінь самостійності; оволодіння пошуковими методами навчання; здатність до перетворень; побудова припущень; уміння взяти ініціативу; високий прояв творчої уяви, креативного мислення, комунікативності, гнучкості мислення, широти кругозору.

Для кожної групи вихователів визначені внутрішні орієнтири розвитку, що підсилюють основну лінію професійного розвитку. Таким чином відбувається підвищення кваліфікації та ефективності впливу методичної роботи.

Результатом застосування педагогічної діагностики є визначення рівня педагогічної діяльності вихователя, а також проектування розвитку педагога, умов методичної та психолого-педагогічної допомоги.

У ході власного дослідження були визначені етапи проведення педагогічної діагностики. Перший етап – визначення об'єкта, мети та завдань педагогічної діагностики. Другий етап – планування послідовності діагностування. Третій етап – встановлення еталонів відповідності професійної діяльності, добирання діагностичних засобів (критерії професійної досконалості, методики обстеження). Четвертий етап – узагальнення інформації про вихователя (співвідношення реального стану професійної компетентності вихователя до концептуальної моделі ідеального вихователя). П'ятий етап – аналіз, систематизація, класифікація інформації. Шостий етап – синтез компонентів діагностики і співставлення її з вимогами однієї з груп. Сьомий етап – прогнозування перспективи професійного розвитку вихователя, визначення ефективних форм, методів та засобів роботи. Восьмий етап – практичне застосування інформації для об'єднання груп вихователів, здійснення розвитку, корекції, удосконалення за допомогою впровадження ефективних форм, методів та засобів роботи з вихователями. Використання диференційованих форм роботи з кожною групою та форми організації взаємодії між групами.

Зазначені етапи діагностичної діяльності є циклічними й повторюються щорічно в зв'язку з аналізом та плануванням роботи освітнього закладу. Реалізація діагностичного циклу складає основу визначення рівнів вихователів для здійснення диференційованої методичної роботи.

За даними нашого дослідження встановлено, що здійснення диференційованої методичної роботи – це діяльність методиста з керівництва професійною адаптацією, навчанням та розвитком педагогічних кадрів що реалізується через виявлення потреб, можливостей, особистісних рис, знань, умінь; встановлення еталонів відповідності професійної діяльності, удосконалення за допомогою визначення і диференційованого впровадження ефективних форм, методів та засобів роботи з вихователями згідно з рівнем професійної

компетентності. Метою такої диференційованої роботи є підвищення ефективності освіти, виховання та розвитку дошкільників.

Отже, використання методистом педагогічної діагностики дозволяє підвищити ефективність реалізації провідних завдань методичної роботи шляхом її диференціації, а саме, забезпечення безперервної освіти вихователів та оптимізації освітнього процесу ДНЗ.

У процесі дослідження ми визначили позитивний вплив педагогічної діагностики на організацію методичної роботи. По-перше, методична робота забезпечується зворотньою інформацією про результативність діяльності методиста. По-друге, відбувається реальне оцінювання ефективності методичної роботи, оптимальності використаних умов, форм, методів роботи з педагогами. Методист має можливість визначити та внести необхідні корективи у власну професійну діяльність, виявити, як реалізовано індивідуальний та особистісно-орієнтований підходи до педагогів. По-третє, вихователі напрацьовують практичні навички роботи діагностичним матеріалом, активізують творчий потенціал, включаються у розробку критеріїв та показників оцінювання, виявляють зацікавленість у підвищенні професійної компетентності, відбувається впровадження діагностичної діяльності у практику роботи з дітьми та батьками. Четверта позитивна риса – можливість свідомого самопрогнозування вихователя з урахуванням результатів раніше проведеної діагностики, динаміки отриманих результатів. П'ятий позитивний вплив – педагогічна діагностика, надає умови для організації самодіагностики вихователями. Наприклад, однією із організаційних форм колективного обговорення самодіагностики професійної активності вихователів є робота *рейтингової ради закладу*. До складу рейтингової ради входять вихователі різних рівнів педагогічної діяльності. Склад зазначеної ради постійно змінюється для активізації професійної позиції педагогів. Рейтинг у нашому дослідженні постає як регулярна підсумкова форма роботи, яка стимулює мотиваційні та рефлексійні процеси діяльності вихователів, дозволяє кожному вихователю фіксувати власні досягнення та примножувати їх шляхом самостійного або колективного аналізу кількісних показників.

Рейтинг передбачає зведене зовнішнє та самостійне оцінювання в балах результатів активності вихователів [2, с. 17]. Для систематизації напрямів активності рейтинговою радою створено карту активності вихователя, що містить кілька розділів, а саме: 1) робота з батьками; 2) психологічний супровід освітнього процесу; 3) участь у методичних заходах на локальному, міському, обласному рівнях; 4) складання розвиваючих умов для освітнього процесу; 5) самоосвіта, 6) примітки адміністрації. Результатами експериментальної перевірки системи роботи рейтингової ради стало визначення вихователями простору для самостійного досягнення професійного успіху; визначення умов для

командної співпраці; досягнення результату в середині професійної групи.

Упровадження рейтингу дозволило збагатити процес розвитку вихователя в ході професійної діяльності; підвищити свідому активність педагогів; змістити акценти методичної роботи на стимулювання самоорганізації, самооцінки, самоконтролю та самокорекції.

Розглянуті можливості педагогічної діагностики демонструють, що діагностична діяльність методиста має стати одним із засобів підвищення ефективності управління методичною роботою в ДНЗ.

Проведене дослідження дозволяє дійти таких висновків. Використання педагогічної діагностики в методичній роботі забезпечує: 1) вивчення особистості педагога-професіонала в освітньому процесі та в методичній роботі закладу, міста, регіону; 2) відслідковування змін особистості, які відбуваються під дією методичної роботи; 3) підхід до обстеження вихователя не заради вивчення, а заради розвитку; 4) дозволяє здійснювати диференційовану роботу з кадрами.

Подальший науковий пошук ми вбачаємо в розробці авторської програми особистісно-професійного вдосконалення «Я – успішний вихователь», яка стимулює набуття особистісно-професійної компетентності вихователів засобами методичної роботи.

#### Література

1. **Зверева В.И.** Диагностика педагогической деятельности учителя (фрагменты будущей книги) / В.И. Зверева – М.: Новая школа, 1992. – 68 с.
2. **Никишина И.В.** Диагностическая и методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях / И.В. Никишина – Волгоград: Учитель, 2007. – 156 с.
3. **Подласый И.П.** Педагогика : учеб. пособие для высш. учебн. заведений / И.П. Подласый – М.: Просвещение, 1996. – 630 с.
4. **Пономаренко Т.О.** Культуровідповідне управління якістю дошкільної освіти : навч.- метод. посібник для управлінців у галузі дошкільної освіти, студентів вищ. навч. закладів, аспірантів, викладачів / Т.О. Пономаренко. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 230 с.
5. **Радченко А.С.** Професійна компетентність вчителя / А.С. Радченко –Х.: Вид.група «Основа», 2006. – 128 с
6. **Цехмістрова Г.С.** Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: Вид. Дім «Слово», 2005. – 280 с.

In article is considered urgent questions of methodical organization job with the tutors of a children's garden. The basic attention is given interrelations between pedagogical diagnostics of activity of the tutor and separate organization of methodical job in view of a personal professional level. Such type of methodical job is adequate to the modern person-guided concept of the person. It is confirmed by results of job of an experimental

platform on a problem „Organization of methodical job of the tutor in a children's garden in conditions of region”

УДК 252.11

**В.М. Крашенинников, В.І. Криворучкін**

### **ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ**

У різних галузях людської діяльності все більшого застосування знаходять різноманітні за видами й виконуваними функціями знаки й знакові системи. Це зумовлено особливими властивостями й важливою роллю знаків. Сутність функціонування знаків полягає в тому, що вони дозволяють перейти від оперування об'єктами до оперування знаками. При цьому знаки представляють об'єкт, явище або операцію, заміщають їх, передають певну інформацію і сенс.

Знаки, використовувані в якій-небудь діяльності, будуються на основі загальної ознаки й утворюють знакову систему. Ці системи виконують роль алфавіту, що дає можливість передавати потрібну інформацію. У міському середовищі широко використовуються знакові системи візуальної комунікації, у рекламі важливу роль відіграють товарні знаки, у науці й навчальній діяльності незамінні математичні знаки й символи. Створення знаків і знакових систем, використовуваних в об'єктах графічного дизайну, вимагають не лише знань з семіотики, але й певного рівня художньої підготовки. Основним завданням при цьому є переклад зображень у знакову форму. Ця операція називається симеозисом і її метою є така трансформація форми зображення, яка в лаконічній формі дозволяє передавати великий обсяг інформації і виділяти певну частину візуальної інформації як найбільш важливу.

Освоєння прийомів симеозису є невід'ємною частиною навчальної діяльності студентів, що навчаються дизайну зі спеціалізації «Графічний дизайн». Освоєння студентами компонентів знаково-символічної діяльності зазвичай зустрічає значні труднощі в зв'язку з недостатнім рівнем графічної підготовки випускників середніх шкіл. Подоланню цих труднощів сприяє засвоєння студентами основних семіотичних закономірностей. Конкретно це означає вивчення мови графічних побудов на семіотичній основі.

На жаль, більшістю навчальних програм цій проблемі приділяється недостатньо уваги. Це виявляється в недостатньому обсязі навчального часу, відведеного для освоєння студентами основних відомостей з семіотики й формування вмінь проектування знаків і знакових систем графічного дизайну.



Проблема організації знаково-символічної діяльності під час підготовки фахівців з графічного дизайну є актуальною і публікації з різних її аспектів відзначаються новизною.

*Метою* цієї статті є виявлення шляхів вирішення цієї проблеми. Гіпотеза дослідження будується на тому, що введення знаково-символічної діяльності в процес підготовки студентів-дизайнерів суттєво підвищує ефективність навчання.

Дослідниками наголошується наявність особливої графічної мови, наголошується на необхідності її вивчення. Проте, при цьому не наводиться її семіотичного аналізу й, відповідно не розроблено систему навчання на цій основі [3, с. 245].

Більшість досліджень, що є у наш час з цієї проблеми, присвячено психологічним аспектам переробки знакової інформації при навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [1, с. 38]. Якнайповніше питання аналізу операції знаково-символічними засобами розглянуті Н.Г. Салміної. У її роботі використаний функціонально-структурний підхід до розгляду знаково-символічної діяльності, виділення її структури, генезису й закономірностей функціонування. Проте використання результатів цієї роботи для розробки методики освоєння семіотики при навчанні проектуванню знаків скрутно у зв'язку з тим, що дослідження проводилися стосовно дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Висновки роботи направлені на рекомендації щодо розробки спеціальних програм, що ставлять за мету формування готовності до навчання дітей у формі ігрової й навчальної діяльності, і незастосовувані при підготовці фахівців у вищих навчальних закладах [2, с. 275].

Відсутність літератури з розгляду знаково-символічної діяльності студентів, що навчаються графічного дизайну, робить цю проблему актуальною і такою, що має практичну спрямованість.

Будь-яка діяльність спрямована на доцільну зміну навколишнього середовища, і характеризується наочністю й обізнаністю. Наочність знаково-символічної діяльності має особливість, яка полягає в наявності двох структурних одиниць: реальністю, що заміщається, і засобами, що заміщують. Обізнаність виявляється у плануванні результату діяльності, в обиранні засобів і шляхів реалізації наміченої мети. Другою особливістю знаково-символічної діяльності є її загальний характер, що виражається в незалежності від виду конкретної діяльності, до складу якої вона входить складником. У всіх випадках знаково-символічна діяльність має загальну структуру і способи функціонування. Функція є неприродною, а функціональною властивістю знаків, що дозволяє використовувати її як головний критерій при класифікації різних видів знаково-символічної діяльності. Для цього виділяється роль (функція) об'єкта або явища в головнішій ієрархічній системі. Такий підхід є проявом системного підходу до проектування знаків. Як приклад можна навести товарні знаки, які за виконуваною функцією можуть бути

віднесені до ідентифікаційних знаків, що виділяють фірму й товар на ринку товарів і послуг. Ця функція продиктована ієрархічно важливою системою – рекламною кампанією фірм.

Залежно від мети дослідження або проектування для класифікації видів знаково-символічної діяльності можуть бути використані два види функцій:

1. Функція знаково-символічних засобів у діяльності. Вона може мати три види:

*комунікативна* – спрямована на забезпечення спілкування – передачу повідомлення від однієї людини до іншої, декодування повідомлення, прочитування інформації. Критерієм ефективності є точність розуміння мислу, що передається. Адекватність передаваної інформації, що приймається, забезпечується правильним вибором засобів графічного дизайну й композицією побудови;

*пізнавальна* – віддзеркалення і відтворення реальності в діяльності, результатом якої є нове знання про світ. У рекламі це отримання знань про властивості товару.

*функція, що заміщає* – скерована на функціональне заміщення об'єкта знаково-символічними засобами. Це важлива функція в усіх випадках застосування знаків, оскільки вона дозволяє оперувати знаками замість реальних об'єктів.

*Функція форми знаково-символічних засобів* стосовно змісту. Форма знаково-символічних засобів може:

- позначати об'єкт, що заміщається;
- зображати його,
- виражати відношення до нього,
- розкривати суть реальності, що заміщається.

Можуть бути й інші критерії класифікації:

- символічне або реальне маніпулювання об'єктами (аналіз реального об'єкта);
- взятий за той, заміщається – об'єкти моделювання (елементи, структура, функції, результат);
- форма заміщувальних засобів (будь-яка, що дозволяє застосувати їх замість об'єкта, що заміщається).

У графічному дизайні знаково-символічна діяльність за значущістю й займаним часом є найбільш важливою. В основному вона зводиться до проектування й операції знаками й знаковими системами. Але особливістю графічного дизайну є те, що операція здійснюється не тільки із знаками, але й усіма видами зображень. Зображення в об'єктах реклами виконують усі функції знаків: вони заміщають, представляють і позначають товар [3, с. 16].

Знаково-символічна діяльність поділяється на види:

*моделювання* – операція знаково-символічними засобами приводить до отримання об'єктивно нової інформації (пізнавальна функція).

Функція – розкриває суть. При моделюванні використовується заступник замість реального предмету й позначається функція.

Моделювання в навчанні відрізняється від моделювання в науковому пізнанні, оскільки першою моделлю є власне навчальна діяльність, другою – багато понять у навчанні є моделями, вони абстрактні й не мають аналогів у реальності: крапка, квадрат, лінія – об'єкти, що ідеалізуються.

Кодування – діяльність з передачі й ухвалення повідомлення (комунікативна функція). Повідомлення приймається за рахунок декодування. Функція форми по відношенню до змісту – позначає, зображає, розкриває суть, виражає відношення. Завдання – закодувати так, щоб легко декодувати. Лаконічність, узагальнення, акцентування на головному.

Схематизація – мета цього виду діяльності – структуризація і виявлення зв'язку. Функція комунікативна, тобто отримання повідомлення за рахунок декодування для орієнтування в реальності (структуризація, виявлення зв'язку). Функції форми по відношенню до змісту: зображає об'єкт, розкриває суть. У процесі діяльності операція одночасно відбувається в символічному й реальному планах при їх постійному співвідношенні поелементно. Заступник – схема (алгоритм). Самостійного значення робота з схемою не має – весь час співвідношення з дійсністю.

Заміщення – мета – функціональне відтворення реальності. Заміна об'єктів рівнозначними за функціями дозволяє використовувати заступник замість реального об'єкта. Позначуванням є функція. Формування знань студентів про основні закономірності є ефективним засобом графічної підготовки. Оволодіння графічною мовою дозволить студентам кодувати і декодувати інформацію (семіозис). Вивчення графічних дисциплін повинно складатися з двох частин – пропедевтичний, під час якого студенти опановують семіотичними знаннями, необхідними для вирішення конкретних завдань, й основна частина, що містить освоєння знаково-символічної діяльності на основі семіотики.

Раціонально в пропедевтичний курс включити:

1. Історію розвитку засобів і способів закріплення і передачі інформації (малюнкове письмо – передача інформації без розчленування його на окремі одиниці:

- ідеографічне – умовні знаки, кожний з яких передає окреме слово;
- звукове – передача інформації за допомогою букв алфавіту, кожна з яких позначає певний звук людської мови.

2. Аналіз сучасних засобів і способів закріплення й передачі інформації (товарні знаки, знаки візуальної комунікації).

3. Поняття про графічну мову і графічний текст.

Три складові графічного тексту:

- графічна;

– буквено-цифрова;

– вербальна,

Основна частина часу навчання містить освоєння прийомів читання і побудови графічних зображень.

Знаково-символічна діяльність у навчальному процесі і практичній діяльності містить:

1. Відмінність двох планів (що позначається і позначає).

2. Визначення типу зв'язків між ними.

3. Оволодіння алфавітом і правилами його використання.

4. Оволодіння правилами перекладу реальності знаково-символічною мовою.

5. Операція перетворення і видозміни знаково-символічних засобів.

Остання дія найбільш складна для освоєння, але вона є найбільш важливою для отримання результату. Моделювання пропонує володіння всіма операціями і воно не розглядається лише як компонент навчальної діяльності, навчальна дія. Як компонент навчальної діяльності моделювання буде ефективним при залученні в нього інших видів діяльності із знаково-символічними засобами.

Важливою особливістю знаково-символічної діяльності є та обставина, що для освоєння моделювання не обов'язковим є формування вмінь виконання цієї діяльності. Достатньо для цього освоєння навченими основних семіотичних закономірностей. Конкретно це означає освоєння мови графічних побудов на семіотичній основі без глибокого вивчення семіотики як науки. Викладені в статті положення можуть бути враховані при розробці навчальних планів підготовки фахівців з графічного дизайну, а також корисні викладачам при організації та проведенні навчальних занять з фахових дисциплін.

#### Література

**1. Боумен У.** Графическое представление информации / У. Боумен / Пер. с англ. – М.: Мир, 1971. **2. Салмина Н.Г.** Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина – М.: Изд-во МНК ун-та, 1988. **3. Моррис Ч.У.** Основания теории знаков / Ч.У. Моррис. – Семиотика / ред. Ю.С. Степанов. – М.: Наука – 1983.

In the article a research of the development theory and practice of the formation semiotic function of graphic designs students. The article contains of methodic graphic communication of information/

**Н.М. Лесовець**

## **ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ ДОКУМЕНТАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ**

Інформатизація – найважливіша тенденція розвитку сучасного суспільства. Упровадження нових інформаційних технологій, технічні можливості створення й поширення документів та інформації дають змогу для формування суттєво нового інформаційного простору й середовища з обміну інформацією. Унаслідок інтенсивного розвитку в цьому напрямку постали інформаційні системні технології різного рівня організації – від локальних внутрішньоорганізаційних до світових глобальних.

На сьогодні активно впроваджуються системи управління документами, документообігом, документні системи державного й місцевого управління тощо. Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих фахівців у сфері документаційного забезпечення управління (далі ДЗУ). Це й зумовлює *актуальність* нашого дослідження.

*Метою* статті є визначення пріоритетних напрямків навчання майбутніх фахівців у сфері ДЗУ (спеціальність „Документознавство та інформаційна діяльність” освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр”).

*Завдання дослідження* – окреслити шляхи формування майбутніх фахівців у сфері ДЗУ в умовах інформатизації суспільства.

Розвиток інформаційно-документознавчих комунікативних систем створив передумови для дослідження організації цієї сфери діяльності, усвідомлення її місця й ролі в інформаційних системах, технологічного забезпечення вимог опрацювання документних потоків та моделей і, як наслідок, – якісної підготовки фахівців вищезазначеної спеціальності.

У сучасному суспільстві автоматизація процесів управління документацією охопила всі складові частини документообігу – від початку створення документа чи його отримання, відправлення й до передачі в архів або утилізацію. У галузі роботи з документами від окремих технологій дійшли до поєднання їх в інтегровані рішення. Суспільство ще більше звертається до єдиної платформи автоматизації своєї діяльності й відображення бізнес-процесів, пов'язаних як із традиційними формами документування, так і з документами INTERNET (on-line-документами, off-line-носіями), мультимедіа [1, с. 28]. Тому підготовка фахівців спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” – майбутніх працівників у сфері документаційного забезпечення управління, – вимагає визначення сучасних пріоритетних напрямків та шляхів формування, оскільки з розвитком нових

інформаційних технологій висуваються все більші вимоги до вищезазначених фахівців.

Головною ознакою XXI століття постала можливість доступу до інформації та використання світових інформаційних ресурсів. Саме тому виникає потреба у сучасних фахівцях-документознавцях, які працюватимуть власне з інформацією та інформаційними ресурсами, а не з розробленням технічного програмного оснащення для забезпечення інформаційної діяльності. Майбутній фахівець повинен уміти з величезної кількості різноманітних інформаційних ресурсів віднайти ті, що мають точно, усебічно, у зручному форматі задовольнити інформаційний попит суспільства.

Спеціальність „Документознавство та інформаційна діяльність” у сучасних умовах має неабиякі переваги, оскільки документознавці досконало вивчають не лише створення документів, процес організації роботи з документами, а й нові інформаційні технології. Формування майбутнього фахівця ґрунтується на фундаментальних знаннях з гуманітарного та природничо-наукового циклів, а також дисциплін циклу фахового спрямування.

Становлення висококваліфікованого спеціаліста передбачає інформаційно-документаційну діяльність як сукупність процесів пошуку, збирання, опрацювання (аналізу, осмислення, узагальнення), збереження (ураховуючи способи й засоби інформаційної безпеки), поширення інформації, що відповідає інформаційним потребам і здатне задовольнити інформаційні потреби реципієнта. Слід констатувати, що суспільству потрібен фахівець, спроможний не лише застосовувати набуті знання (вивчення державних стандартів у галузі діловодства й архівної справи, нормативно-методичних інструкцій з ведення діловодства тощо), але й формувати навички самостійного мислення, нові шляхи для осмислення й вирішення проблеми. Отже, підхід до змісту фахової освіти студентів спеціальності „Документознавство та інформаційна діяльність” спрямований не лише на вироблення навичок правильного укладання ділових документів, а й засвоєння законодавчого поняття документ, що полягає у правильному використанні документів у будь-якій сфері управлінської чи господарсько-економічної діяльності та застосування у практиці роботи з документами нових комп'ютерних технологій. Саме фахівець із вищезазначеними знаннями та вміннями повинен заповнити наявну й відчутну сьогодні прогалину у сфері ДЗУ та документно-інформаційних комунікацій.

Слід констатувати, що на сучасному етапі розвитку суспільства кожен управлінець скеровує свою увагу як на внутрішню систему комунікацій, так і на зовнішню, оскільки вони є основними складовими всього процесу управління організацією / підприємством. Ці чинники й зумовили необхідність вивчення навчальної дисципліни „Організація сучасної ділової комунікації”, що викладається для слухачів магістратури.

На нашу думку, фахівець у сфері ДЗУ повинен мати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку з фахових навчальних дисциплін „Документознавство”, „Діловодство”, „Кадрове діловодство”, „Бібліографознавство”, „Аналітико-синтетична обробка інформації”, „Сучасні інформаційні мережі та системи”, „Інформаційні технології” тощо.

До того ж, важко недооцінити роль засобів масової інформації, оскільки власне вони є одним із джерел формування інформаційної системи, соціально-політичних настанов і стереотипів, що визначають і зумовлюють поведінку людини, її ставлення до держави та владних структур тощо. Ці та інші питання розглядаються під час вивчення навчальної дисципліни „Масові комунікації та моніторинг ЗМІ”.

Безперечно, формування сучасного національного інформаційного простору вимагає й контролю за дотриманням чинного законодавства в галузі інформації та інформаційної діяльності і забезпечення його оперативної модернізації відповідно до вимог часу, що охоплює навчальна дисципліна „Інтелектуальна власність”. Ми погоджуємося з думкою Т.П. Смержанюк, що, згідно з Законом України „Про інформацію” документування інформації є обов’язковою умовою залучення інформації до інформаційних ресурсів [2].

Сучасний рівень розвитку методології наукових досліджень передбачає системне бачення об’єктів чи їх моделювання. Безперечно, власне системні методи відіграли свою конструктивну роль у становленні документознавства як науки. Актуальність застосування системного підходу підтверджується ще й необхідністю поглиблення уявлень про функціональну цілісність документальної складової інформаційних систем, визначення системоутворювальних чинників у процесах створення, збереження, передачі документів за допомогою новітніх інформаційних технологій, системних можливостей документних потоків, структурних утворень документальної діяльності тощо. Відповідно до цього слід формувати шляхи підготовки фахівців-документознавців за функціонально-кваліфікаційним спрямуванням, змістом завдань, що потребують вирішення.

Кожний конкретний інформаційний процес може бути реалізований з допомогою окремої технології і технічної бази, системи управління технічними засобами. Проте управлінська діяльність базується на реалізації практично всіх можливих видів інформаційних технологій відповідно до послідовності й змісту окремих етапів прийняття рішень [3, с. 337]. До того ж, автоматизація процесів створення документообігу, перероблення, передачі, аналізу документних потоків висуває нові завдання щодо структурування цієї сфери, вирішення яких дозволить визначити нові спеціалізації працівників, уточнити подальше спрямування їх діяльності.

Нові наукові методи допомагають відстежити процеси, які відбуваються в окремих сферах суспільного життя і створюють

світоглядні передумови формування фахівців певної кваліфікації. Це цілком стосується інформаційно-документознавчої сфери і свідчить про важливість діяльнісного підходу до вирішення всього комплексу проблем. Постає необхідність у її професійно-функціональній актуалізації, що зумовлюється широким запровадженням інформаційних технологій у бібліотечну та архівну справу, діловодство тощо.

Отже, із урахуванням сучасних підходів дослідження сфери документаційного забезпечення управління й рівня її функціонування можна виокремити складові компоненти, що забезпечують формування фахівця-документознавця:

1. Знання нормативно-правової та нормативно-методичної бази для забезпечення документування інформації та організації роботи з документами.

2. Застосування набутих знань щодо управління інформацією та документацією.

3. Створення бази інформаційно-документознавчої діяльності.

4. Використання нових інформаційних технологій та систем у практичній діяльності організацій / установ.

Таким чином, спеціальність „Документознавство та інформаційна діяльність” складається переважно з двох компонентів – документного та інформаційного, пріоритетні напрямки яких спрямовані на вивчення навчальних дисциплін, що забезпечують якісну підготовку висококваліфікованих фахівців у сфері документаційного забезпечення управління, оскільки це – нагальна потреба сьогодення. У цілому можна зробити висновок, що в перспективі шляхи формування висококваліфікованого фахівця у сфері документаційного забезпечення управління потребують подальшого вивчення.

#### Література

- Морозюк І.** Формування напрямів освіти документознавців / І. Морозюк // Вісн. кн. палати. – 2003. – № 10. – С. 27 – 29.
- 2. Смержанюк Т.П.** Документаційне забезпечення управління / Т.П. Смержанюк, Шрам Т.В., Рогальський Ф.Б. – К.: Вищ. шк., 2008. – 254 с.
- 3. Организация работы с документами :** учебник / под ред. проф. В.А. Кудряева]. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 592 с.

Problems and prospects of work of service of the documentation providing of management are considered in the article. Outlined task of service of DZU, functions, basic constituents of this of administrative activity.



**В.С. Ляшенко**

## **ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Актуальність проблеми формування пізнавальної самостійності у студентів технічних спеціальностей зумовлена тим, що сучасна практика організації самостійної роботи у процесі підготовки у вищих технічних навчальних закладах, на жаль, не сприяє формуванню активної позиції студента як суб'єкта навчання. Так, навчальні завдання переважно вживаються у прив'язці до конкретних тем занять навчальних курсів, виконання їх жорстко контролюється викладачем, завдання мають переважно репродуктивний, алгоритмізований характер, не враховують змінні реальні можливості конкретних студентів самостійно виконувати навчальні завдання різного рівня складності, не орієнтовані на мотивування тих, хто навчається, на процес самостійного опанування знаннями [1]. Причому майже не застосовуються завдання, спрямовані на формування навичок корпоративної взаємодії, на розвиток комунікативних умінь. Розвитку особистісних, професійно значимих якостей майбутніх фахівців увагу не приділяють, що майже виключає такий важливий аспект як взаємонавчання та «заразність» як фактор забезпечення пізнавального інтересу студентів, що є особливо значущим на перших курсах університетського навчання. Нами було одержано дані спостережень за студентами в навчально-виховному процесі, та результати опитування (134 студенти першого курсу механічного та транспортного факультетів), також було проведено співбесіди з викладачами, які працюють на зазначених факультетах (18 викладачів).

Для аналізу вихідного рівня, оцінки проміжних та кінцевого результатів було визначено відповідні критерії і показники оцінки рівня пізнавальної самостійності студентів, а також розроблена діагностична програма їх дослідження. Критерії як засоби для судження, ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація, як мірило оцінки, виступали орієнтирами, на основі яких характеризували рівень сформованості пізнавальної самостійності.

Проаналізувавши сутність поняття «пізнавальна самостійність» у тому обсязі, у якому воно відбито в сучасних виданнях (енциклопедичних, галузевих та ін.), ми визначили дві основні його складові: особистісну, що відображає *ставлення* (прагнення, бажання) людини до пізнання, процесу пізнавальної діяльності, її результатів і умов здійснення, а також *можливості* (знання, уміння, здатності, воля) здійснювати пізнавальну діяльність у відносній незалежності від зовнішнього впливу та діяльнісну, що виявляється в *самокеруванні*

людиною процесом своєї пізнавальної діяльності (від постанови мети до оцінки результату) на різних рівнях її здійснення (від відтворення до творчості) [3].

У визначенні критеріального апарату ми виходили з оцінки цілісності навчальної діяльності, для успішного здійснення якої, як уже було зазначено, необхідні теоретичні знання, розвиненість когнітивних структур, операційні вміння, а також діяльнісно важливі особистісні якості [2]. На основі **психологічного** (емотивного) **критерію**, визначалося прагнення студента до пізнання, інтерес до навчального предмета, що вивчається, ціннісна орієнтація на самостійність у пізнавальній діяльності, потреба оволодіти знаннями, способами пізнавальної діяльності й методами наукового пізнання, стійкість емоційних станів у ситуаціях утруднення і прагнення до вольового напруження при досягненні мети діяльності на всіх етапах її здійснення. Таким чином, показниками цього критерію є вольові прояви, емоції, мотиви, інтереси, потреби й ціннісні орієнтації студента, які у своїй сукупності відображали його *психологічну готовність* до самостійного пізнання.

За допомогою **когнітивного** (**теоретичного**) **критерію** пізнавальної самостійності характеризувалася наявність комплексу знань, які забезпечують успішність здійснення студентом самостійної пізнавальної діяльності і складається з основних знань науки, що вивчається (факти, поняття, закони, концепції, теорії й методи науки), та знань про види, способи, технології й особливості організації, здійснення, корекції й аналізу самостійної пізнавальної діяльності. За допомогою даного критерію оцінювалася *теоретична готовність* студента до самостійного пізнання. На основі **конативного** (практичного) **критерію** пізнавальної самостійності, характеризувалася *практична готовність* студента до самостійного пізнання. Показниками цього критерію були: комплекс здібностей, зокрема, інтелектуальних, спеціально-предметних і творчих, що дозволяють їй успішно здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, і умінь, зокрема, пов'язаних з основними видами навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення курсу фізики (спостереження, експеримент, робота з книгою, систематизація знань та ін.); умінь, що відповідають етапам творчого процесу та загальнонаукових умінь.

Визначений на основі названий критеріїв та показників рівень сформованості пізнавальної самостійності співвідносився зі ступенем прояву пізнавальної самостійності (відсутність, часткова, повна) та **рівнем** сформованості **пізнавальної самостійності** (пасивно-наслідувальний, активно-пошуковий і інтенсивно-творчий). Охарактеризуємо зазначені рівні. **Пасивно-наслідувальний (низький)** рівень сформованості пізнавальної самостійності характеризувався слабо вираженою психологічною готовністю до самостійного пізнання, хоча у студентів сформована система знань (теоретична готовність). Блок

практичної готовності сформований на рівні самостійного відтворення як звичка працювати в обмеженому технологічному просторі (статичний стереотип – уміння самостійно імітувати дії за заданим зразком). Самостійна пізнавальна діяльність студентів наслідувального (імітаційного або репродуктивного) типу. Вихід на більш високий рівень діяльності здійснюється при повному керуванні з боку викладача. **Активно-пошуковий (середній)** рівень характеризувався достатньою сформованістю у студентів психологічної готовності до самостійної пізнавальної діяльності (сформований пізнавальний інтерес, спостерігається ціннісна орієнтація на інтерпретацію запропонованих зразків діяльності; студенти виявляють вольові зусилля при пізнавальних труднощах). Сформована необхідна система знань і вмінь для здійснення інтерпретуючої (евристичної) пізнавальної діяльності. Усвідомлення логіки пізнавальних дій дозволяє студентам самостійно інтерпретувати дії, тобто робити міні-відкриття: самостійно реконструювати певні кроки в запропонованих алгоритмах, усвідомлено обирати й використовувати варіативні зразки, доводити їх ефективність порівняно з запропонованими (закріплюється динамічний стереотип самостійної пізнавальної діяльності). Самостійна пізнавальна діяльність студентів інтерпретаційного (евристичного) типу. Вихід на більш високий рівень діяльності здійснюється при повному керуванні з боку викладача. **Інтенсивно-творчий (високий)** рівень відзначався високим ступенем сформованості психологічної готовності до самостійного пізнання (яскраво виражені мотиви й ціннісні орієнтації на самостійність діяльності, пізнавальний інтерес виявляється не тільки до однієї галузі знання, спостерігається висока працездатність і бажання дізнатися більше). Сформовані необхідні для здійснення творчої діяльності знання й уміння (теоретична і практична готовність). Є досвід самостійного творчого пізнання (у рамках навчального предмета). Спостерігається генерування своїх підходів, своєї логіки думок, своєї стратегії вирішення задач (креативний стереотип пізнавальної самостійності, який призводить до самовдосконалення дій і діяльності в цілому). Самостійна пізнавальна діяльність студентів творчого типу. Продуктом цієї діяльності може бути самостійно розроблена структурна або логічна схема, алгоритм операцій розв'язання задачі, проект вирішення проблеми, прогнозування найбільш оптимальної лінії або стратегії дій для розв'язання задачі тощо.

Відповідно до критеріального апарату дослідження було розроблено комплекс діагностичних методик, на основі якого ми охарактеризували рівні сформованості пізнавальної самостійності студентів. Програма констатувального зрізу передбачала застосування трьох серій діагностичних методик, відповідно до визначених критеріїв.

Перша методика була спрямована на визначення рівня вмотивованості студентів до організації та здійснення самостійної

пізнавальної діяльності, визначення ставлення до майбутньої професії та ціннісного ставлення до процесу навчання в цілому. Було застосовано методи анкетування, тестування за стандартизованими методиками. Зокрема, було застосовано методику визначення спрямованості особистості «на себе», «на справу», «на взаємодію», а також тест загальної емоційної спрямованості особистості Дадонова [4].

Друга методика містила діагностичні завдання, спрямовані на виявлення особливостей розвитку когнітивних структур, про що свідчили стосовно студентів молодших курсів успішність сприйняття та засвоєння навчальної інформації. Враховувались час виконання завдання, кількість помилок, які класифікувались за такими ознаками: логікою дій, визначенням функціональних залежностей, математичними розрахунками. Студентам пропонувалися завдання на складання графічної схеми семантичної мережі понять, виокремлення у запропонованому тексті вихідних суджень та логічних умовисновків, на перекодування інформації з вербальної на символічну та знакову форму презентації, розв'язання завдань з математики та фізики.

Третя методика була спрямована на визначення рівнів сформованості загальнонаукових та навчальних умінь і спроможності виконувати самостійні завдання різного класу складності. Так, студентам пропонувалося розв'язання завдання за програмою навчальних курсів з фізики, математики. Наведемо приклад одного з пакету перевірочних завдань.

1. Чому дорівнює визначник матриці  $\begin{pmatrix} \cos x & \sin x \\ -\sin x & \cos x \end{pmatrix}$ ?

а)  $\cos x$

в) 1;

б)  $\sin 2x$

г)  $\frac{\cos x}{\sin x}$ .

2. Як змінюється матриця, якщо її помножити на одиницю?

а) Вона стане оберненою до попередньої

в) Усі її елементи змінять знак на протилежний;

б) Вона не змінюється

г) По діагоналі в ній з'являться одиниці.

3. Якщо  $\vec{a}(1; -1; 3)$ ,  $\vec{b}(-2; 2; 1)$ ,  $\vec{c}(6; -4; 5)$  то змішаний добуток  $\vec{a}\vec{b}\vec{c}$  дорівнює:

а) -7;

в) 10;

б) -14;

г) -5.

4. Чому дорівнює вектор нормалі до прямої, яка проходить через точки  $A(-2; 1)$  і  $B(-5; -3)$ ?

а)  $(-4; 3)$ ;

в)  $(-4; -3)$ ;

б)  $(3; -4)$ ;

г)  $(-3; -4)$ .

5. Якщо  $M_1(-2\sqrt{5}; 2)$  лежить на еліпсі і  $b=3$  його мала піввісь, то рівняння еліпса має вигляд:



мотивованості, інтересу до майбутньої професії, визначення рівня розвитку когнітивних структур як основи самостійного розв'язання будь-яких навчальних завдань. Були застосовані різноманітні методи дослідження – розв'язання завдань різного ступеня складності, анкетування, проведення тестування, серії контрольних занять з розв'язання навчальних завдань тощо. Діагностичні дані довели недостатній рівень навчальної мотивації – 22,1%, інтересу до майбутньої професії, не орієнтувались у навчальній діяльності на потреби майбутньої професії, не пов'язували процес виконання навчальних завдань з майбутнім кар'єрним ростом, переважна більшість просто виконувала завдання викладача, причому намагалася обирати переважно чітко алгоритмізовані завдання, не прагнула до творчого їх виконання. Діагностичні зрізи показали перевагу середнього та нижче середнього рівня розвитку когнітивних структур у студентів 1–2 курсів (55,8% від загальної кількості обстежених студентів). Безумовно, такий показник засвідчує про утруднення процесу формування умінь самостійно розв'язувати навчальні завдання. Водночас студенти-першокурсники виявилися досить відкритими й гнучкими у побудові взаємин, встановленні спільної концепції розв'язання навчальних завдань та організації самостійної роботи. Водночас застандартизованість мислення, недостатній рівень засвоєння алгоритмізованих дій у розв'язанні навчальних завдань переконали в необхідності застосування технології формування пізнавальної самостійності студентів. Як ми вже відзначали вище, нами було проведено анкетування студентів-старшокурсників з метою визначення впливу традиційної дидактичної системи професійної підготовки на формування пізнавальної самостійності, а також підвищення навчальної мотивації, формування корпоративних умінь тощо. Зазначимо, що студенти оцінили досить низько традиційні дидактичні системи щодо їх впливу на формування професійно значимих якостей, зокрема 38% студентів відверто відзначили, що застосування традиційних методів навчання не стимулюють розвиток самостійності та відповідальності в майбутніх фахівців, також низьким залишається рівень ефективності системи контрольно-оцінної діяльності, яка не орієнтує студента на оригінальне, креативне виконання самостійного завдання, багатоваріантність у виборі способів його виконання. Вони відзначали, що рівень складності професійно орієнтованих завдань, які вони розв'язують у навчальному процесі, не впливає на самоповагу студентів та повагу викладачів і колег, тобто зацікавленості в опануванні способами розв'язання завдань вищого рівня складності у них немає. Стандартизований підхід до контролю за якістю знань надає переваги теоретичному блоку перед оцінкою сформованості професійних умінь діяти продуктивно.

Одержані дані засвідчують неефективність дидактичних методів навчання, що застосовуються в сучасній школі, що не сприяють розвитку

когнітивних структур особистості учня, а пізніше й студента ВНЗ, а спрямовані передусім на заучування ним певного набору навчальної інформації. Але найбільш вражаючими виявилися аналогічні дані, одержані в результаті обстеження студентів четвертого курсу. Оскільки зіставлення показників довело, що за роки навчання у ВНЗ за умов застосування традиційної системи навчання кількість студентів, які мають високий рівень розвитку когнітивних структур, збільшилися до 20,1% (!). Показники низького рівня істотно не зменшилися – їх виявили в першокурсників 8,1% (ЕГ) і 8,4% (КГ), а у четвертокурсників – 6,4%.

Низькі показники були також за оцінкою рівня оригінальності, креативності виконання завдань. Представлені дані, на нашу думку, засвідчують неефективність традиційної методики, у якій провідне місце, на відміну від декларованих, продовжують займати репродуктивні, монологізовані методи навчання, застосування переважно типових, алгоритмізованих завдань, що не мають достатнього розвивального ефекту.

Вивчення навчальної мотивованості студентів довело, що більшість першокурсників мають дуже поверхове уявлення про сутність професійної діяльності, за якою прийшли навчатися. Готовність до активної самоосвітньої діяльності в більшості студентів молодших і, на жаль, старших курсів на достатньо низькому рівні, що є, на нашу думку, результатом формалізованого підходу до організації самостійної роботи в процесі професійної підготовки. Так, високий рівень ефективності самостійної роботи виявили лише 11,1% студентів перших курсів. На низькому ж рівні опинилися 28,8% студентів першого курсу. На жаль, проведене тестування за стандартизованими діагностичними методиками показало, що такі результати співвідносяться з досить низьким рівнем сформованості самостійності та відповідальності як базисних особистісних якостей студентів. Причому дані, одержані на початкових курсах, не суттєво зменшуються на старших курсах. Так, лише у 14,3% студентів перших курсів виявлено високий рівень сформованості самостійності як риси характеру. Низький та середній рівні було виявлено відповідно в 58,7% студентів. На нашу думку, це є вагомим негативним чинником щодо формування пізнавальної самостійності студентів у контексті суб'єктно-діяльній моделі навчання.

За результатами вивчення ступеня пізнавальної самостійності студентів за конативним критерієм складено таблицю (див. табл. 2.3), яка свідчить, що набуття високого рівня сформованості означеної якості в експериментальній групі відбувається дещо інтенсивніше: його мали 21,3% першокурсників. Стосовно середнього й низького рівня в цих групах можна сказати, що кількість таких студентів спадає – виявлено студентів з середнім рівнем сформованості в ЕГ 64,3%, з низьким рівнем сформованості в ЕГ 14,4%.

Отже, аналіз одержаних даних дозволив зробити припущення, що названі результати свідчать про низьку ефективність традиційних

способів формування пізнавальної самостійності у студентів технічних спеціальностей та зумовлені недостатнім впливом традиційного змісту, методів, способів та засобів, форм і технологій навчання на формування таких елементів системи навчально-пізнавальної діяльності, як мотиви, мета, інформаційна основа, програма діяльності, професійно важливі якості майбутніх фахівців технічної галузі.

#### Література

**1. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно- методическое обеспечение : учеб. пособие / В. А. Козаков. – Киев: Вищ. шк., 1990. – 248 с. **2. Кондаурова И.К.** Теоретическое и технологическое обеспечение развития познавательной самостоятельности студентов в условиях вуза (на материале физ.-мат. дисциплин) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01. „Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. К. Кондаурова. – Саратов, 1999. – 23 с. **3. Лозова В.І.** Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – 2-е вид., доп. / В. І. Лозова. – Х. : „ДВС”, 2000. – 164 с. **4. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі : навч.-метод. посіб. /** Борищевський М.Й., Музичу С.Т., Антонечко В.В. та ін. ; Ін-т змісту і методів навчання; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 190 с.

УДК 7.012:378

**Т.В. Мала**

### **РОЗВИТОК ЦІЛІСНОГО БАЧЕННЯ ОБРАЗУ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ ЗА ДОПОМОГОЮ НАЧЕРКІВ**

Провідну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців з графічного дизайну відіграє короткостроковий рисунок з натури, який є начерком. Саме за допомогою начерків за уявою, пам'яттю чи з натури дизайнер відтворює, народжує власні ідеї, творчі знахідки, художні образи, що лежать в основі проектування будь-якого з графічних об'єктів: етикеток, ярликів, листівок, флаєрів, плакатів, афіш, візитних карток, упакувань, книжок тощо. Адже вдало знайдений образ може стати успішним для іміджу певного підприємства, реклами, книжкового видання, а передусім він красномовно засвідчує про компетентність фахівця-дизайнера.

Чим яскравіше виявлені зорові враження, творча уява в начерках майбутнього фахівця, чим більший їхній запас й уміння переносити їх на папір, тим більш вільним студент себе почуває під час вирішення нових професійних завдань.



Проте, у процесі навчання можна спостерігати, що навіть студенти-дизайнери, які добре володіють рисунком з натури (моделі) відчують великі труднощі та часом бувають безпорадними під час виконання тих професійних завдань, що вимагають за допомогою уяви швидко зобразити стилізований образ, знайти цілісну композицію для плакату, фірмового знаку чи книги. Це пов'язано з тим, що в художніх навчальних закладах начеркам і короткостроковим рисункам викладачі не приділяють стільки багато уваги, як довгостроковому рисунку. Однак варто пам'ятати, що саме робота над начерками, шкiцями розвиває в майбутніх фахівців з графічного дизайну таке вкрай необхідне для них цiльне бачення, образне композиційне мислення, виробляє точний погляд у вирішенні навчальних, а згодом і професійних проблем, уміння адекватно підпорядковувати всі елементи композиції головному, виявляти виразність лінії та узагальнювати образ, обирати певні засоби художньої виразності, правильно користуватися плямою, лінією, фактурою, усіма можливостями дизайн-графіки. Крім того, начерки як творче втілення думки відповідають вимогам бути гнучким, рухливим рисунком, який здатний відтворити дії живої людини, тварини тощо, виявити їхні характерні риси, виразність пластики, жестів, виробити стилістику, притаманну завданням і меті будь-якого проекту. Методика викладання начерків повинна пробуджувати в майбутніх дизайнерів почуття творчої розкнутості та свободи у виборі образотворчих засобів і технологій. Поряд із цим слід зазначити, що начерки розвивають у студентів вкрай необхідне в проектуванні графічних об'єктів цілісне, узагальнююче художнє бачення [1, 21].

Начерки – це лабораторія мислення дизайнера. Підходячи саме з цих позицій до оцінки роботи майбутніх фахівців цієї спеціальності, ми можемо активно впливати на їхні приховані творчі можливості, розвивати їх.

*Аналіз досліджень і публікацій* з проблеми розвитку цілісного бачення образу в майбутніх фахівців у галузі образотворчого мистецтва є предметом пильної уваги педагогічної науки. Зокрема, досить глибоко зазначена проблема досліджена в працях таких науковців, як О. Авсіян (загально художня підготовка учнів), А. Бариз (професійна підготовка майбутніх викладачів образотворчого мистецтва в технікумах), Г. Біда (підготовка студентів художньо-графічних факультетів педагогічних інститутів), Г. Перепьолкіна та Н. Ростовцев (підготовка майбутніх художників-живописців і графіків у художніх ВНЗ) та ін. Проте, у наукових дослідженнях не приділяється увага проблемі розвитку цілісного бачення образу через начерки саме в майбутніх фахівців з графічного дизайну.

З огляду на все вищесказане слід зазначити, що **метою** статті є виявлення шляхів розвитку цілісного бачення образу в майбутніх фахівців з графічного дизайну за допомогою начерків.

*Результати дослідження.* Розглядаючи існуючі методи створення начерків і виходячи з накопиченого багатого досвіду майстрів незалежно від особистого підходу кожного художника чи дизайнера, можна дати певні загальні рекомендації.

Перш за все слід звернути увагу на підпорядкованість і залежність начерку від композиційного задуму, на цільове призначення додаткових малюнків проекту, що уточнюють і збагачують задуманий образ. Начерк, його втілення, знаходяться в залежності від обраного матеріалу. Тут у край бажаний руховий матеріал, що не гальмує процес роботи. До таких матеріалів можна віднести м'які олівці, перо, пензель, фломастер, туш, маркер, кулькову ручку.

Під час роботи, щоб начерк не розпався, необхідно постійно пильнувати за пропорціями, їх взаємозв'язком. Помилки виправляти треба рішуче. Швидкість виконання начерку не повинна означати поспішності. Навпаки, незалежно від часу передусім слід представити в своїй уяві начерк, ніби він вже втілений у певному матеріалі та створений відповідним прийомом. І після цього, чим менш поспішно, але впевнено працює перо, олівець чи пензель, тим скоріше та більш правильно вийде начерк.

Відомий російський мистецтвознавець і прекрасний педагог Г. Біда дав дуже вдале визначення поняттю «начерк»: «Це рисунок, що виконується за короткий проміжок часу та виявляє форму об'єкта, який малюють в основних пропорціях і характерному русі» [4, с. 97].

Начерк – основа та початок довгострокового рисунку. З нього починається безпосереднє втілення проектного задуму. Свіжість першого враження позитивно відобразиться в роботі над будь-яким графічним об'єктом. Начерк, перш за все, вирішує проблеми виявлення завдання, знаходження найбільш значимої для образного втілення поставленої мети.

Для розвитку цілісного бачення можна рекомендувати робити начерк, не відриваючи пера, пензля, олівця від паперу, малюючи ніби з одного «удару». Можуть при цьому бути начерки лінійні у співвідношенні з тоном, штрихом, плямою тощо. Студенти повинні в процесі навчання постійно фіксувати свою уяву, спостереження в начерках і швидких рисунках і для цього мати з собою альбом, блокнот, записну книжку, щоб не стало потребою [3, с. 39]. Можуть бути більш складні завдання – рисунок без гумки, ведення рисунку від деталей до цілого.

Начерки – це розвиток фантазії, смаку, самостійного творчого погляду [1, с. 52].

Умовно можна поділити начерки на такі види: ескіз, документ, справа [2, с. 72].

Форма начерків – ескізів – це не тільки безпосереднє ескізування, це й композиційний рисунок у всіх його аспектах, зокрема й за уявою, це також і рішення виявлених у житті композиційних мотивів. Такі начерки

доцільніше здійснювати в невеликому масштабі, лаконічно виявляючи основний пластичний задум. Начерки такого типу розвивають цінну для дизайнера якість – почуття імпровізації. Кожний повноцінний ескіз вже в першій замальовці виявляє основний ідейно-образний зміст проекту, є підготовчим начерком для масштабної роботи дизайнера. Але не тільки цільова ескізна робота може збуджувати творчу енергію та думку дизайнера. Часом ескізи створюються у вигляді імпровізацій на близькій творчій уяві, переживання дизайнера теми. І часто такі ескізи за своєю сміливістю, свободою та красою рішення, гостротою може представляти самостійну художню цінність і позитивно впливати на ступінь розвитку творчої уяви, стимулювати нові задуми[5, с. 162].

Документальність, точність образу – дуже суттєва прикмета начерків, що мають допоміжний характер. Тут мають місце швидкі зарисовки окремих фрагментів, типових деталей для конкретних композиційних рішень. Це начерки етнографічного характеру, те, що оточує в буденному житті, побутові особливості, костюми, природа тощо. У подальшому (у різних за призначенням проектних роботах) вони можуть бути використані як матеріал, що здатен внести переконливу ноту в композиційному рішенні образу. Тут потрібна сміливість в узагальненні, у виборі та підпорядкуванні документального матеріалу образній пластичній побудові архітектоніки об'єкта курсового проекту.

Якщо дизайнер намагається досягти високого рівня професіоналізму, він зверне увагу на таку форму рисунку, як начерк-вправа. Це не механічне, бездумне тренування, а прагнення виробити снайперський, гострий погляд, вирішення передусім пластичних завдань, розвиток художнього смаку.

Багато цікавих явищ життя є важко вловимими. Без гострої спостережливості та здорової пам'яті неможливо зарисувати людину чи тварину в русі, сплеск хвиль, вирази обличчя, що швидко змінюються, стрімкі рухи людей і тварин. Начерк – це повна лаконічність сприйняття та відтворення образу [2, с. 71].

У виразній творчості скупих ліній необхідно схопити динаміку ситуації. А головне, що закладене у факторі часу, це виховання звички до мобільності методу, що плідно відображається в цілому рисунку. Вироблена в начерках звичка схопити момент надає проектному образу враження твору, який виконано як на «одному подиху» [6, с. 29].

Невичерпні можливості, закладені в начерку, який може виявити найсильніші людські почуття від трагічних до комічних.

Слід зазначити, що начерки для розширення художнього інтелекту та майстерності корисно робити найчастіше. Проте, займаючись цим систематично, ні в якому разі не можна перетворювати це в нудний обов'язок [6, с. 51].

Начерк – це захоплююча форма рисунку, яка вимагає відповідного ставлення. Начерк – це метод художньо-проектного мислення,

найгостріша форма втілення зорового враження, що стимулює роботу над композицією проектного образу.

Таким чином, першим і найважливішим компонентом у роботі над начерком залишається накопичення образних уявлень. Опанування свободою в малюнку, такою суттєвою для виконання студентом-дизайнером навчальних, навчально-професійних завдань, вимагає загостреного сприйняття та розвинутої художньої спостережливості. Тому начерком з натури чи за уявою, пам'яттю у процесі підготовки майбутніх дизайнерів необхідно присвячувати необхідну кількість часу, тобто немалу частину навчальної практики.

Перш ніж починати роботу над композицією, необхідно, як кажуть художники та дизайнери, побачити зображення внутрішнім зором. Природно, що дизайнер звертається до своїх зорових вражень і начерків, і чим сильніше, яскравіше ці враження, тим більш вільно, впевнено відбувається виконання проекту. Безумовно, виключно цим не вичерпується робота над композицією, але не викликає сумніву роль життєвих вражень у створенні художнього образу. Уміння миттєво фіксувати живі риси – якість, значна для дизайнера. Це не зрисовування з натури, а вміння виділити зі спостережень тільки художньо важливі, безжально жертвувати другорядними, що виявляє пластичний ефект, виражає рух, створює образ.

Таким чином, робота майбутніх фахівців з графічного дизайну розвиває не тільки гостроту бачення та допомагає розвитку проектно-образного мислення, а передусім навчає цілісному баченню образу, що є першоосною в майбутній професії. У начерку, завдяки його гнучкості можна швидко й дотепно виразити будь-яку форму. Поняття завершеності образу повною мірою стосується до начерку й означає цілісне вирішення поставлених проектних завдань.

*До перспективних напрямків дослідження* визначеної проблеми слід віднести аналіз реальної практики розвитку цілісного бачення образу за допомогою начерків в майбутніх фахівців з графічного дизайну у вищих навчальних закладах.

#### Література

1. **Авсиян О.А.** Натура и рисование по представлению / О.А. Авсиян. – М., 1985 – 152 с.
2. **Барщ А.О.** Становление академической системы художественного образования и эстетического воспитания / А.О. Барщ. – М., 1965. – 360 с.
3. **Барщ А.О.** Рисунок в средней художественной школе / А.О. Барщ. – М., 1963. – 220 с.
4. **Беда Г.В.** Основы изобразительной грамоты / Г.В. Беда. – Л., 1963. – 158 с.
5. **Дейнека А.А.** Из моей рабочей практики / А.А. Дейнека. – М., 1969. – 292 с.
6. **Ростовцев Н.Н.** История методов обучения рисованию / Н.Н. Ростовцев. – М., 1981. – 192 с.

УДК 75 (07)

**О.Я. Музыка**

**ПРОБЛЕМАТИКА КОЛЬОРОСПРИЙНЯТТЯ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО  
МИСТЕЦТВА  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЖИВОПISY**

Живопис як спеціальна фахова навчальна дисципліна в системі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва – визначальний для його становлення і розвитку. Важливою проблемою у навчанні живопису є розвиток у студентів адекватного й цілісного кольоросприйняття, що є провідним для живописного твору. Вирішення цієї проблеми неможливе без загальної теоретичної і практичної живописної підготовки студентів, без оволодіння базовими знаннями про колір та особливості його сприйняття й відтворення на площині.

Необхідність цілісного сприйняття й грамотної побудови зображення відзначають художники-практики (І. Грабар, Б. Іогансон, К. Корвін, І. Репін, В. Серов та ін.), художники-педагоги (Г. Беда, М. Волков, В. Зінченко, Д. Кардовський, В. Кузін, М. Ростовцев, В. Стасевич, П. Чистяков, О. Унковський, Є. Шорохов, О. Яшухін та ін). При цьому цілісність сприйняття є необхідною умовою досягнення цілісного зображення, яке художники вважали однією із найважливіших якостей художнього твору.

Різні аспекти проблеми побудови колористичного цілого в живопису досліджували відомі художники й учені: С. Алексєєв, Г. Беда, М. Волков, О. Зайцев, О. Унковський, С. Чуйков, Г. Шегаль, Н. Проніна, Ю. Коробко та ін. У їхніх працях розглянуто проблему кольору в живопису з кута зору теорії і методики зображення, зокрема зосереджено увагу на питаннях щодо його сприйняття в предметах довкілля. Це позначалося у створенні єдності живописного зображення. Проте досі багато окремих аспектів залишаються недостатньо вивченими.

*Мета статті* – проаналізувати проблему розвитку цілісного сприйняття кольору природи у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як необхідної складової у структурі його художньо-творчих здібностей, здатності до сприйняття колірної єдності й створення на цій основі грамотного колористичного зображення.

Розвиток у студентів цілісного сприйняття природи, здатності до її живописного відтворення в навчально-творчих роботах є важливою проблемою художньої педагогіки. Адже вдосконалення колористичної підготовки, яка передбачає розуміння, бачення й використання кольору в творчій і педагогічній діяльності, сприяє розвитку художньо-творчих здібностей.

Особливо цінними для розробки методики навчання живопису є дослідження, пов'язані з психологією зорового сприйняття в процесі образотворчої діяльності (Б. Ананьєва, Р. Арнхейма, М. Волкова, Є. Ігнат'єва, В. Киреєнка, В. Кузіна).

М. Волков виявив і обґрунтував особливості сприйняття кольору для побудови на живописній площині, вказавши на значну різницю сприйняття кольорів природи й кольорів на площині: „Колір у природі і колір на картині – одне й те ж саме природне явище. Але є глибока різниця між баченням художника кольору в природі і його відтворенням на картині. Колір у природі – явище зображуваної художником дійсності. Колір на картині – це художній засіб, елемент „мови“ живопису“ [3, с. 99].

В. Кузін підкреслює важливість формування цілісного бачення в будь-якому зображувальному процесі: „Уміння цілісно бачити й виражати цю цілісність у творі – одна з основних і кінцевих цілей в образотворчій діяльності“ [4, с. 116].

У цьому контексті особливого значення набувають праці, присвячені психології сприйняття кольору і виявленню здатності кольоровідчуття для побудови колористичної єдності (М. Волков, Є. Ігнат'єв, В. Кузін).

Вирішення завдання створення цілісного колористичного зображення в живопису можливе за умови цілісного сприйняття кольору природи – якості особистості, яка формується у процесі виявлення цілісності колірною багатства світу й передбачає складну роботу сприйняття. Цілісність сприйняття починається з уміння зором „вихоплювати“ об'єкт зображення із навколишньої дійсності й побачити окреслену „картинку“ одночасно. Цілісність притаманна швидкому погляду на об'єкт уваги, бо людське око спочатку сприймає предмет загалом, а потім переключається на його характерні риси. Усвідомленість сприйняття досягається завдяки розумінню значення спостережуваних предметів або явищ, тобто засобом мислення. Отже, спостерігається тісний зв'язок мислення і сприйняття. Ученими також доведено, що сприйняття пов'язане з увагою, спрямовується мотивацією і має визначене емоційне забарвлення.

Цікавими доробками є результати досліджень представників гештальтпсихології (М. Вертхаймер, В. Келлер та ін.). На їхню думку, цілісне сприйняття – це першочергова властивість, яка визначається іманентними законами свідомості. М. Вертхаймер сформулював основні принципи сприйняття: близькість, неперервність, схожість, замикання, простота, фігура, тло.

Відомий психолог Р. Арнхейм у своїй фундаментальній праці „Мистецтво і візуальне сприйняття“ розглядав сприйняття як активний, динамічний процес, який за своєю структурою і характером має схожість з процесом інтелектуального пізнання. Він зробив важливий висновок

про продуктивний, творчий характер візуального мислення, у структурі якого сприйняття породжує безліч перцептивних понять [1].

Сучасна теорія художнього сприйняття, базуючись на науковому потенціалі праць Л. Виготського, Б. Мейлаха, С. Рубінштейна визначає сприйняття як „комплексну психічну діяльність, яка відбувається водночас у формі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення і має виняткове значення для формування розумово-почуттєвої активності людини” [7, с. 52].

У межах діяльнісного підходу (О.Леонт'єв) було розвинуто ідею про візуальне мислення як вид людської діяльності, згідно з якою зоровий образ розглядається як продукт перцептивної діяльності. Учення І. Сеченова про те, що наше око тренується „м'язовим чуттям”, яке у процесі сприйняття ніби випускає „щупальця“ назустріч об'єкту, знайшли фізіологічну реалізацію у рефлексорних механізмах рецепції (Є. Соколов) і склали основу психологічної теорії сприйняття (О. Леонт'єв, О. Запорожець). Завдяки усвідомленості сприйняття перестає бути біологічним процесом і стає цілеспрямованою дією, спрямованою на отримання конкретної інформації про зовнішній світ [5].

Таким чином, аналіз праць із зазначеної проблеми дає змогу зробити такі висновки:

- 1) сприйняття – стрижневий процес у створенні зображення;
- 2) механізм сприйняття полягає в тому, що за наявності конкретної мети й завдання у свідомості постійно знаходиться установка на пошук матеріалу для можливості вирішення цього завдання. Тому для розвитку сприйняття у студентів необхідно постійними вправами активізувати їх психофізичний „апетит”: вони повинні постійно спостерігати, сприймати, перетворювати, відбирати, знову збагачуватися враженнями;
- 3) важливими аспектами сприйняття є цілеспрямованість і усвідомленість; в образотворчій діяльності цілеспрямоване сприйняття управляється і підкоряється поставленим цілям;
- 4) існують способи управління зоровим сприйняттям: до них у першу чергу належить установка, яка визначає спрямування образотворчих дій студента, активізує рухливість сприйняття, активність формування зображальних уявлень;
- 5) сприйняття міцно пов'язане з різними способами мислення, а тому його розвиток нероздільно пов'язаний із мисленням;
- 6) цілісність сприйняття – властивість сприйняття, яке полягає в тому, що будь-який досвід або просторова предметна ситуація, сприймаються як стійке системне ціле, навіть якщо деякі частини цього цілого не можуть спостерігатися.
- 7) сприйняття є пізнавальним процесом і характеризується низкою закономірностей, що ґрунтуються на цілісності, усвідомленості, апперцепції, вибірковості, константності.

*Апперцепція* – властивість людської психіки, яка полягає залежно від сприйняття предметів і явищ від попереднього досвіду цього

суб'єкта, від загального змісту, спрямованості тощо, особистісних властивостей його психічної діяльності [6, с. 24]. *Апперцепція* сприйняття в живопису полягає в умінні цілісно бачити основні кольорові плями.

Важливою особливістю зорового сприйняття, яке необхідно розвивати під час початкових занять з живопису, є *константність* сприйняття: „відносна постійність деяких сприйнятих властивостей предметів при порівняно широкому діапазоні умов сприйняття” [6, с. 242]. Тобто зорові ефекти колірної постійності вражають нетренованого спостерігача тим, що незалежно від того, яке світло падає на предмет, колір цього предмета не змінюється. Колір, властивий цьому предмету (без урахування впливу навколишнього середовища), називають *локальним* або *предметним*. Але для художника колір – поняття мінливе й рухливе.

Константність сприйняття у багатьох випадках є причиною помилок живописців-початківців, адже вони не бачать, як змінюється колір у конкретних умовах освітлення і віддалення від спостерігача. Кольори, змінені під впливом освітлення і середовища, отримали назву *зумовлених* або *невласних*, а сприйняття зумовленого кольору в психології називається *аконстантним* баченням.

Спостереження зображуваного об'єкта в контрастності за спектральним складом у різних умовах освітлення і результати такого спостереження необхідно використовувати в методиці навчання живопису, щоб допомогти студентам уникнути помилок колористичного характеру й розвинути здатність аконстантного бачення, тобто вміти сприймати кольори природи без завіси константності. Адже з перебудови зорового сприйняття вироблення аконстантного бачення колірних відмінностей починається професійне навчання живопису [2, с. 25]. Велику роль у процесі створення єдності відіграє відображене світло – рефлексний зв'язок, яке у поєднанні з основним світлом створює колірне середовище, або стан. Гармонійність колірних поєднань, безліч колірних відтінків, рух і пульсація кольору роблять живопис живим.

З перших днів навчання слід приділяти велику увагу професійній „постановці ока” студентів, для якої необхідно навчитися сприймати природу в цілісному вигляді. Правильна постановка ока має велике значення: добре натренований зір безпомилково визначить відхилення одного відтінку кольору від іншого. Розвиток здатності цілісного бачення й одночасного зіставлення всіх частин натурної постановки – важлива частина навчання живопису. Щоб бачити природу цілісно, є кілька практичних способів: у момент спостереження прижмурити або „розпустити” очі на всю природу. Під час прижмурення різко змінюється кількість світла, яке потрапляє в очі, у результаті чого, ніби в сутінках, стають непомітними другорядні деталі, „розпускання” очей не дозволяє чітко бачити окремі деталі [2, с. 48].

В. Киреєнко, досліджуючи здібності до образотворчої діяльності, ставить цілісне сприйняття на перше місце. Це підтверджує важливість



цієї проблеми у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Здатність сприймати колірну єдність щільно пов'язана зі здібністю передавати цю колірну єдність на живописній площині, зі здібністю володіння кольором.

Цілісне сприйняття і грамотна побудова колірної єдності на живописній площині залежить від розвитку таких складових структури цілісного сприйняття: 1) здібності сприймати великі колірні градації і загальний колір освітлення; 2) бачення взаємодії контрастів колірних поєднань; 3) здібності бачити великі колірні маси, загальний колірний стан і багатство нюансів кольору; 4) уміння бачити систему колірних взаємовідношень і колірні діапазони; 5) здатність просторового сприйняття кольору; 6) здатність сприймати відтінки тепло-холодних кольорів у єдності колірної гами; 7) здібності схоплювати рух і напруження кольору, композиційне його бачення.

Таким чином, у процесі навчання живопису майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається послідовне (за певною схемою) оволодіння знаннями, уміннями й навичками в галузі живопису, вивчення закономірностей відтворення кольором оточуючого світу на зображальній площині.

Цілісність сприйняття, уміння одночасно бачити різні елементи природи й відтворювати їх згідно з цілісним баченням – першочергове завдання навчання живопису. Розвиток цілісного бачення безпосередньо пов'язаний з творчим розвитком особистості і є основою зображальної творчості. Образність, різносторонність, змістовність, багатство, емоційність, усвідомленість – особливості сприйняття, які відіграють важливу роль у розвитку художньо-творчих здібностей студентів.

### Література

**1. Арнхейм Р.** Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М.: Прогресс, 1974. – 392 с. **2. Беда Г.В.** Цветовые отношения и колорит / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1963. – 184 с. **3. Волков Н.Н.** Цвет в живописи / Н.Н. Волков. – М.: Искусство, 1965. – 215 с., ил. **4. Кузин В.Г.** Психология / В.Г. Кузин. – М.: Высш. шк., 1974. – 280 с. **5. Леонтьев А.Н.** Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 304 с. **6. Педагогика:** Большая соврем. енцикл. / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Соврем. слово, 2005. – 720 с. **7. Рудницька О.П.** (ред.). Основи викладання мистецьких дисциплін / О.П. Рудницька. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 184 с.

The article is devoted to the problem of the development of the integral perception of the color in the process of future art teachers' professional training. During this research the components of the integral perception's structure were determined

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ  
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ**

Соціальна активність (не просто активність у суспільстві, а активність, що має суспільно-корисну спрямованість) є, безумовно, важливим елементом суспільного життя. Кожному зрозуміло, як важливо підтримувати й мотивувати соціальну активність у людях. Звісно, це повинно бути одним з головних завдань суспільства й держави.

Поняття «соціальна активність» та «соціальна активність особистості» широко використовуються в роботах педагогів, психологів, філософів і соціологів. Проте, незважаючи на все це, у науковій літературі досі нема єдиного комплексного підходу до розуміння цього соціального феномена. Ми соціальну активність розуміємо як якість особистості, що проявляється в різних видах суспільно-значущої діяльності, яка має складну структуру й містить потреби, мотиви, інтереси, настанови тощо.

Зазначимо, поняття «соціальна активність» використовується не тільки в науці, а й у повсякденному житті. Проте, наукові характеристики не дають такого живого портрету соціально активної людини, як поняття, сформоване у свідомості сучасної молоді, що є відображенням іміджу сучасної соціально активної людини.

Імідж ми розуміємо як «образ-уявлення». І хоча не всі уявлення можна віднести власне до іміджу того чи іншого суб'єкта чи об'єкта, тим не менше, вони створюють певний цільний образ, у нашому випадку – образ соціально активних людей.

Імідж ідеальної соціально активної людини в цілому позитивний. У першу чергу, ідеальна соціально активна людина повинна бути дієвою, енергійною, впевненою, добросовісною, комунікабельною, рішучою і самостійною, не повинна бути дратівливою, метушливою, впертою і безкомпромісною. Усі ці якості можна віднести й до характеристики людини-лідера, проте не всі соціально активні люди є лідерами за своєю суттю. Суспільство, як і будь-яка соціальна установа, має свій розподіл на лідерів і виконавців, а для його успішного й гармонійного процвітання необхідно, щоб соціально активними були й лідери, і виконавці. При цьому лише плідна їх співпраця дасть можливість суспільству вдосконалитися.

Для складання портрету соціально активної людини було проведено опитування 20 студентів факультету української філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Студентам було поставлено єдине запитання: «Якою ви бачите соціально активну людину?» З усіх визначень соціально активної людини можна виокремити такі положення:

- соціально активні люди оптимістичні;
- мають чітку мету;
- працюють для свого соціуму, покращення умов життя;
- занепокоєні екологічними проблемами суспільства;
- сміливі (здатні мітингувати), іноді, навіть, бунтарі;
- знають і використовують свої права та свободи;
- завжди запитані на ринку праці;
- мають багато друзів, оточені людьми, комунікабельні;
- переконливі оратори;
- завжди все встигають;
- виділяються зовнішньо: непосидючі, гарно та зручно вдягнені, усміхнені, впевнені у собі тощо.

Усі опитані студенти зійшлися у висновку – соціально активні люди потрібні суспільству. Сучасні студенти бачать корисність соціальної активності, а тому портрет соціально активної людини у них вийшов дещо ідеалізований, як ми й передбачали. Усі опитані стверджували, що вони є соціально активними людьми і вбачають у соціальній активності майбутнє своєї держави.

Важливою характерною ознакою соціально активної людини є те, що вся її діяльність зорієнтована на благо суспільства. Тобто доведеним фактом є те, що наше полікультурне суспільство, змучене кризами, потребує соціально активних особистостей. Проте, постає питання – чи потрібно сучасній молоді бути соціально активною, які переваги це дає для самореалізації молоді?

Наше дослідження дає підстави стверджувати: соціальна активність дає змогу молодій особистості ствердитися на двох рівнях – внутрішньому та зовнішньому

*Внутрішній.* Дає можливість людині відчувати себе потрібним у суспільстві, що сприяє відчуттю важливості й незамінності. У студента підвищується самооцінка, з'являються кредо та переконання, він має свою думку, може її відстояти. Крім того, соціальна активність на внутрішньому, духовному рівні, дає молодій особі мету, окреслює спектр дій, що зменшує ризик потрапляння молоді до сект та різних кримінальних угруповань.

*Зовнішній.* Соціально активні люди ініціативні в усіх сферах життя, вони впевнені в завтрашньому дні, частіше досягають успіху, мають гарну роботу, що подобається їм самим і достойну зарплатню. За статистикою, соціально активних людей, людей з непохитними життєвими переконаннями, більше цінують на роботі, незалежно від того, лідери вони чи виконавці за своєю суттю. Крім того, соціально активні люди зазвичай об'єднуються за схожістю своїх цілей у соціальні

групи, «молодіжні рухи», що сприяє новим знайомствам, зв'язкам, розширенню їх кругозору.

У сучасній науці проблема формування соціальної активності молоді розглядається у кількох напрямках, зокрема: а) виховання соціально активної особистості, здатної виконувати функції громадянина України; б) особистості, яка володіє нормами моралі свого народу, його національною культурою, традиціями, звичаями; в) особистості, підготовленої до високоефективної праці у сфері матеріального та духовного виробництва; г) особистості, готової до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції. Усі ці аспекти розвитку гармонійної соціально активної особистості можна простежити у процесі діяльності таких соціальних інститутів як молодіжні громадські об'єднання.

Молодіжні об'єднання – це сукупність станів життєдіяльності суспільних формувань, що забезпечують входження, адаптацію та інтеграцію особистості в соціальне середовище; молодіжні об'єднання представляють собою суспільні формування, у яких добровільно об'єднуються молоді люди для спільної діяльності, яка задовольнятиме їхні соціальні потреби та інтереси.

Останнім часом серед молоді посилюються прояви нігілізму, демонстративного й зухвалого ставлення до дорослих, у поведінці, у крайніх формах стали проявлятися жорстокість і агресія, різко зросла злочинність серед молоді (звичайно, правопорушення помітно зросла й серед дорослого населення, проте, за даними засобів масової інформації, усе ж 70% злочинів скоєно особами до 30 років). Мета молодіжних організацій – допомогти молодому поколінню адаптуватися до сучасних умов життя, а також реалізувати свої потреби в соціалізації. Такі організації та рухи дають можливість природного входження в систему відкритих громадських відносин і підготовки до самостійного життя.

В ідеалі соціально активна людина має бути всебічно розвиненою. У цьому розумінні можна виділити два напрямки розвитку особистості, які сприятимуть її гармонійному розвитку та є базою виховання соціальної активності – фізичний розвиток та інтелектуальний.

Зупинимося більш детально на інтелектуальному напрямку розвитку особистості. Доведено, що інтелектуальний розвиток студента можна прискорити за трьома напрямками: понятійний ряд мислення, мовний інтелект, внутрішній план дій. Проте, крім теоретичного інтелектуального виховання варто згадати і практичний інтелектуальний розвиток, до структури якого входять такі важливі для сучасного спеціаліста якості, як *підприємливість*, яка проявляється в тому, що в складній ситуації людина здатна знаходити кілька рішень для розв'язання проблеми, тобто *вміння з будь-якої ситуації знайти вихід*; *економність*; людина, що володіє цією якістю, здатна знайти спосіб дії, який у заданій ситуації з найменшими затратами дасть потрібний

результат; *передбачуваність*, що проявляється у вмінні зазирати далеко вперед, щоб передбачити наслідки тих чи інших рішень і вчинків, точно визначати їх результат і оцінювати, чого вони можуть коштувати; *уміння оперативно вирішувати поставлені завдання* – це динамічна характеристика практичного інтелекту, що проявляється у кількості часу, що проходить з моменту виникнення завдання до її практичного розв'язання.

Проаналізувавши літературу із зазначеної наукової проблеми, дозволимо собі констатувати – гармонійна соціально активна особистість повинна увібрати в себе такі складові: *вільна особистість*: високий рівень самосвідомості, громадянська свідомість, почуття власної гідності, самоповага, самодисципліна, чесність, орієнтування в духовних цінностях життя, самостійність у прийнятті рішень і відповідальність, вільний вибір змісту життєдіяльності; *гуманна особистість*: милосердя, доброта, здатність до співчуття, альтруїзм, терпимість, скромність, прагнення до миру, добросусідства, розуміння цінності людського життя; *духовна особистість*: потреба в пізнанні й самопізнанні, у красі, у рефлексії, спілкуванні, пошуку сенсу життя, автономія внутрішнього світу, цілісність; *творча особистість*: розвиток здібностей і задатків, потреба в науковій та творчій діяльності, знання, уміння, навички, інтелект, інтуїція, життєтворчість; *практична особистість*: знання основ економіки, працелюбність, хазяйновитість, володіння іноземними мовами, знання народних та релігійних звичаїв, здоровий спосіб життя, фізичне загартування (у здоровому тілі, здоровий дух), естетичний смак, гарні манери тощо; *високопрофесійна особистість*: ерудиція, компетентність, підприємливість, конкурентоспроможність, управлінські якості, комунікабельність, здатність до творчого професійного мислення, знання історії, культури народів тощо.

З усього розглянутого можна зробити висновок, що успішне вирішення завдань побудови демократичної держави, у першу чергу, залежить від формування і розвитку в майбутнього покоління громадської демократичної свідомості. Така свідомість передбачає потребу людини жити в соціальному просторі конституційних прав і свобод, що дають можливість не тільки бути членом суспільства, але і проявляти свою індивідуальність, неповторність, бути гармонійною соціально активною особистістю.

### Література

1. **Корсак К.** Цель образования XXI века – человек с новым мышлением // К. Корсак – Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 49 – 53.
2. **Малков Д.Ю.** Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання / Д.Ю. Малков: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005.
3. **Могалюк Е.М.** Социально-культурная деятельность молодежи

общественных объединений как фактор самореализации личности / Е.М. Могалюк : дис. канд. пед. наук: 13.00.05. – М., 2001. – 210 с.

**4. Овчаренко Г. Е.** Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності / Г.Е. Овчаренко : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005.

УДК 373.5.034

**В.Г. Муромець**

#### **ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ПІДЛІТКІВ У МІЖОСОБИСТІСНОМУ СПІЛКУВАННІ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ**

**Актуальність.** В умовах зростання індивідуалізації внутрішнього світу людини, що часто породжує проблеми самотності, соціальної дезінтегрованості, зростає роль взаєморозуміння в житті людини як мети спілкування. Культура та освіта, які функціонують у межах людського суспільства, діалогічні за своєю сутністю, адже метою сучасної освіти є виховання людини культури, що прагне взаєморозуміння у спілкуванні та конструктивного діалогу з партнерами. Отже, міжособистісне спілкування, розуміння та взаєморозуміння – це не лише необхідні компоненти діяльності, здійснення яких передбачає взаємодія людей, але це й одночасна обов'язкова умова нормального функціонування їхньої спільності.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Наукові положення про суть особистості та її психологічну структуру розглядали Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, К. Платонов. Сукупність ідей про взаємини з іншими (референтність) досліджувалися Л. Божович, О. Кроник, А. Лазурським, М. Лісиною, Б. Ломовим, М. Обозовим, О. Петровським та ін.

Психолого-педагогічні дослідження О. Бодальова, Б. Ломова, О. Мудрика, В. Куниціної та ін. показали, що розвинена здібність людей до розуміння один одного виступає як раціональна підстава процесу міжособистісного спілкування, якому підпорядковані засоби виразу й передачі психоемоційного стану взаємодіючих індивідів.

Питання, які стосуються властивостей особистості, сприяють або навпроти перешкоджають ефективному спілкуванню, досліджували Б. Ломов, О. Бодальов, І. Бех, А. Добрович, Л. Петровська, Є. Ільїн, М. Каган, Г. Балл, В. Куницина та ін.

Інтенсивний інтерес до проблеми розуміння та взаєморозуміння виявляють А. Брудний, Б. Паригін, Б. Поршнев, Я. Коломінський,

В. Столін, Є. Головаха, В. Агеєв, О. Гаврилова, І. Єгоров, В. Знаков, М. Каган, Ю. Карандишев, В. Куницина, Л. Собчик, М. Пікельникова, С. Якобсон, Г. Малахова, Н. Ляліна, О. Слюсар та ін.

Положення про те, що взаєморозуміння виступає як загальнолюдська цінність і компонент соціального досвіду представлені в дослідженнях М. Бахтіна, Є. Головахи, Н. Крилової, О. Бондаревської та ін. У роботах учених Г. Андрєєвої, О. Приколоти, С. Козлової, В. Ситарова та ін. розкривається гуманістична цінність міжсуб'єктної взаємодії, її діалогічний характер, що є показниками культури взаєморозуміння між людьми, які спілкуються.

У роботах учених Г. Андрєєвої, О. Приколоти, С. Козлової, В. Ситарова та інших дослідників розкривається гуманістична цінність міжсуб'єктної взаємодії, її діалогічний характер, що є показниками культури взаєморозуміння між людьми, що спілкуються.

**Метою статті** є розгляд процесу виховання культури взаєморозуміння підлітків у міжособистісному спілкуванні в умовах дитячого оздоровчого табору.

Теоретичне обґрунтування проблеми формування комунікативного взаєморозуміння підлітків, перш за все, вимагає комплексного дослідження цього поняття.

Проблема дослідження розуміння та взаєморозуміння привертала увагу ще старогрецьких філософів Сократа та Платона, перед якими не тільки вперше виникла етична проблематика, що відображає міжособистісні взаємини, але й власне філософська рефлексія постала у формі діалогу. Причому вже тут наявний важливий компонент – думка Сократа внутрішньо діалогічна, а це одна з умов міжособистісного спілкування.

Першим почав розробляти проблему сприйняття й розуміння людьми один одного О. Бодальов, який розпочав величезну кількість досліджень і створив науковий напрям, у якому було накопичено значну кількість емпіричних даних і закономірностей. Учений вважає, що від того, «як люди відображають й інтерпретують зовнішність і поведінку, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їх взаємодії й результати, до яких вони приходять у спільній діяльності» [1, с. 79]. Він підкреслює, що у процесі спілкування досягається взаєморозуміння, злагожденість при виконанні роботи, зростає здатність прогнозувати поведінку один одного. Велике значення учений приділяє зв'язкам з адекватним чуттєвим віддзеркаленням один одного між індивідами, що спілкуються, накопиченням і правильним узагальненням ними інформації один про одного. На думку вченого, поняття віддзеркалення людини людиною є не лише «поняттям», але й що достатнім процесом у загальній концепції пізнання людьми один одного.

Більшість дослідників відзначають важливість вивчення взаємозв'язку індивідуальних особливостей та міжособистісних стосунків. Так, наприклад, учений А. Асмолов вивчав механізми

формування ціннісних орієнтацій та соціальної активності особистості. Наприклад, учена Т. Ахаян розкрила функції моральних знань у формуванні суспільної спрямованості старших підлітків. Г. Горбатенко розкривала взаємовплив професійних намірів старшокласників та їхніх міжособистісних стосунків, вплив ціннісно-орієнтаційної й емоційної згуртованості на мотиваційну сферу особистості тощо. Вищим проявом міжособистісного розуміння є взаєморозуміння і саме для уточнення та розширення цього поняття ми спиралися на дослідження таких учених, як Б. Ананьєв, Л. Бехтерев, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Кан-Калик, О. Ковальов, І. Кон, Є. Кузьмін, І. Семенов, А. Леонтьєв, М. Лісіна, Б. Ломов, Л. Матюшкін, О. Мудрик, В. Мясищев, О. Петровський, В. Шпалінський, В. Рижов, Г. Андреєва, О. Мелібруда, О. Добрович, Л. Карпенко, С. Поляков та ін.

Г. Розен вважає, щоб краще пізнати один одного, необхідно зрозуміти, що відбувається між тими, хто пізнає один одного, а головне – тих, хто виступає у взаємодії, оскільки на початковій стадії може розпочатися процес непідтвердження стереотипів про іншу особистість, посилюється необхідність ухвалення іншої особистості [3].

Ми дотримуємося думки вченого Є. Головахи, який вважає, що загальна культура взаєморозуміння, що відображає особистісний накопичений етично-ціннісний досвід взаємодії з іншими особами, є важливою складовою базису особистісної культури [2].

С. Кримський вважає, що проблема розуміння є достатньо складною культурного й соціального буття людини як суб'єкта спілкування й пізнання. На думку вченого, найбільш масовим типом пізнання є відношення герменевтики, пов'язане з мовною комунікацією, а мовне спілкування будується з розрахунку на розуміння як ту передумову, на яку спирається передача досвіду, знання і переживання [4, с. 171].

Як підкреслює О. Потебня «усяке розуміння є нерозуміння, оскільки освоєння переданого змісту можливе тільки через його переклад мовою власного досвіду реципієнта, який не може в усіх деталях бути тотожним досвіду кореспондента» [5, с. 121].

Учена О. Виноградова вважає, що високий рівень взаєморозуміння надає широкі можливості для встановлення позитивних стосунків між людьми: індивід виявляє готовність до діалогу, відкритий для різноманіття думок, володіє значними ціннісними уявленнями, дотримується культурних норм.

На думку В. Бойко, взаєморозуміння й гарні стосунки створюють атмосферу психологічного комфорту, які важливі не лише у повсякденному спілкуванні, але й у навчально-виховній діяльності. Взаєморозуміння допомагає встановити особливі довірливі стосунки, сприяючи певній співпраці педагога, вихователя й учня, вихованця [6, с. 31].

Дослідження Н. Голованової, О. Бондаревської, Н. Крилової, Є. Кузьміна дозволяють розглядати взаєморозуміння як загальнолюдську



культурну цінність життєдіяльності, яка включає певні норми та еталони, що потребують від особистості внутрішньої культури поведінки, намагання діяти та підтримувати культурних взірців поведінки та спілкування.

У зв'язку з вищезазначеним, є підстава стверджувати, що культура взаєморозуміння і є ціннісно-нормативною характеристикою процесу взаєморозуміння. Культура взаєморозуміння у спілкуванні проявляється у прагненні суб'єктів погоджувати позиції на засадах розробки схожого бачення завдань спілкування, ідентифікації сенсу та емоційного стану один одного та використання відповідного комплексу засобів (емоційних, комунікативних, поведінкових), які забезпечують досягнення взаємного розуміння в культуровідповідній формі.

Отже, аналізуючи все вищезазначене, ми дійшли висновку, що міжособистісне взаєморозуміння, як здатність, є однією зі складових у структурі інтелектуальних здібностей, що виявляється в уміннях сприймати суть і відносини процесу розуміння іншої людини, бути причетним до цих відносин, реалізовувати системний діалог з взаємодіючою особою.

До перспективних напрямів дослідження визначеної проблеми слід віднести розробку педагогічних умов виховання комунікативного взаєморозуміння підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору, а також розробку спецкурсу для вихователів та вожатих ДОТ щодо виховання комунікативного взаєморозуміння у підлітків.

#### Література

- 1. Бодалев А.А.** Личность и общение: Избр. психолог. тр. / А.А. Бодалев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Международ. пед. академия, 1995. – 328 с.
- 2. Головаха Е.И.** Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, Н.В. Панина – К.: Изд-во политической литературы Украины, 1989. – 185 с.
- 3. Розен Г.Я.** Психология познания как самостоятельное направление исследований / Г.Я. Розен. – М., 1977. – 190 с.
- 4. Крымский С.Б.** Характеристики понимания / С.Б. Крымский.– Вильнюс: МОКСЛАС. – 1982. – С. 170 – 175.
- 5. Потебня А.А.** Мысль и язык / А.А. Потебня: сб.тр. – М.: Лабиринт, 1999. – С. 121.
- 6. Бойко В.В.** Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М., Мысль. – 1983. – 207 с.

In the article an author underlines that in the conditions of growth of individualization of internal world of human, that often generates the problems of loneliness social desadaptation, the role of the mutual understanding grows in life of man as the purpose of intercourse.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**1. Азарова Лілія Григорівна** – доцент кафедри співів і диригування Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання формування професійних якостей студентів естрадного відділення.

**2. Алдакімова О.В.** – Коло наукових інтересів: особливості розвитку української освіти на Кубані.

**3. Бахов Іван Степанович** – доцент кафедри іноземних мов, доктор філософії в галузі психології, МАУП, Київ. Коло наукових інтересів – міжкультурна компетентність студентів-лінгвістів.

**4. Бірюков Михайло Юрійович** – асистент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, спеціаліст вищої категорії, «викладач-методист». Коло наукових інтересів: образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, дизайн та педагогіка.

**5. Бодрова Тетяна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Коло наукових інтересів: сучасні педагогічні технології в практичній діяльності майбутніх учителів музики

**6. Бойко Ірина Олександрівна** – старший викладач кафедри професійної підготовки, інженерної і комп'ютерної графіки Бердянського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів: графічне представлення технічної інформації у навчальному процесі

**7. Брежнєва Олена Геннадіївна** – доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної педагогіки Маріупольського державного гуманітарного університету. Коло наукових інтересів: проблеми пізнавальної активності старших дошкільників.

**8. Ван Чжен Цюан** – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів - теорія і практика морального виховання студентів.

**9. Вейда Сергій Володимирович** – викладач кафедри комп'ютерної графіки, факультету образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Луганського державного інституту культури та мистецтв. Коло наукових інтересів: типографіка, історія та розвиток графічного дизайну.

**10. Вербицький Віталій Віталійович** – магістрант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів:

**11. Вороніна Марина Вікторівна** – доцент, завідувач кафедри художнього моделювання одягу Луганського державного інституту культури і мистецтв. Коло наукових інтересів – розвиток творчих

здібностей майбутніх художників-модельєрів одягу засобами проектних технологій.

**12. Гаврилова Людмила Гаврилівна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики і хореографії Слов'янського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів: проблеми впровадження курсу „Інтегроване вивчення предмету „Мистецтво” для майбутніх вчителів початкових класів”.

**13. Гервас Ольга Геннадіївна** – викладач, доцент, кандидат педагогічних наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Коло наукових інтересів: дизайн, декоративний розпис, методика навчання учнів та студентів виготовленню декоративних виробів із використанням різноманітних технік.

**14. Гоголева Ольга Олександрівна**, асистент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблеми викладання мистецьких дисциплін.

**15. Горбунова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта). Досліджує проблеми сприймання дошкільниками літературних творів різних жанрів

**16. Гречина Олена Миколаївна** – викладач кафедри перукарського мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів: особливості впливу літературних творів на емоційний та психічний розвиток людини; актуальні проблеми естетичного виховання; сучасні технології в галузі обслуговування та педагогіки тощо.

**17. Губар Яна Володимирівна** – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Досліджує питання формування християнських цінностей майбутніх учителів-філологів.

**18. Дубова Наталя В'ячеславівна** – доцент, кандидат педагогічних наук кафедри художньої та технічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Формування творчого потенціалу майбутніх вчителів трудового навчання у професійній підготовці.

**19. Зайцева Алла Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Київського національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Коло наукових інтересів – творча самореалізація майбутніх учителів музики у процесі інструментальної підготовки.

**20. Ірдиненко Катерина Олександрівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та кіно-, телемистецтва, завідувач кафедри хореографії Луганського

національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – розвиток французької естетики першої половини ХХ ст.

**21. Калашник Марія Павлівна** – кандидат мистецтвознавства, професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, Заслужений діяч мистецтв України. Коло наукових інтересів – питання музикознавства, педагогіки та культурології.

**22. Каминін В.Є.** – викладач кафедри професійної майстерності та перукарського мистецтва Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – питання формування естетичної культури у процесі формування майбутнього візажиста

**23. Клещєрова Ірина Миколаївна** – концертмейстер кафедри теорії та методики музичної освіти Київського міського педагогічного університету ім. Б. Грінченка. Коло наукових інтересів: психологічні та педагогічні аспекти музичного виконавства.

**24. Козир Алла Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Інституту мистецтв Київського національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Коло наукових інтересів:

**25. Корнєєва Оксана Леонідівна** – методист ДНЗ № 31 «Мир» м. Костянтинівна Донецької області. Аспірант кафедри педагогіки Слов'янського державного педагогічного університету. Коло наукових інтересів:

**26. Крашенинников Віктор Миколайович** – доцент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблеми формоутворення, композиції, проектування та методика викладання дисциплін з графічного дизайну.

**27. Криворучкін Віктор Іванович** – асистент кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – методика викладання формоутворення у графічному дизайні.

**28. Лєсовець Неля Миколаївна** – доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – діловодство та культура мовлення.

**29. Ляшенко Вікторія Сергіївна** – асистент кафедри прикладної математики, Східноукраїнський національний університет імені В. Даля. Коло наукових інтересів – проблеми формування пізнавальної самостійності студентів технічних спеціальностей.

**30. Мала Тетяна Василівна** – старший викладач кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – формування професійної компетенції майбутніх фахівців з книжкового видання у вищих навчальних закладах.

**31. Музика Ольга Яношівна** – викладач кафедри образотворчого мистецтва і художньо-трудової діяльності Інституту соціальної та мистецької освіти Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. Коло наукових інтересів – дослідження з розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі навчання живопису.

**32. Мурзіна Анастасія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – формування соціальної активності особистості.

**33. Муромець Вікторія Григорівна** – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – проблеми виховання культури толерантності учнівської молоді.

**34. Пономарьова Олена Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дизайну Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів: проблеми музичного, образотворчого мистецтва та дизайну, проблеми інтеграції видів мистецтва.

**35. Роменкова Олена Петрівна** – здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів – теоретичні та практичні аспекти формування соціальної активності особистості.

**36. Сіренко Тетяна Миколаївна** – викладач кафедри співу та диригування Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Інститут культури та мистецтв. Коло наукових інтересів – формування голосу сучасних естрадних співаків у ВНЗ.

**37. Щербакова Катерина Йосифівна** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної педагогіки Маріупольського державного гуманітарного університету. Коло наукових інтересів – проблеми пізнавальної активності старших дошкільників

ВІСНИК  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

ЧАСТИНА 1

**Відповідальний за випуск:**  
доц. Пономарьова О. М.

---

Здано до складу 27.02.2009 р. Підп. до друку 27.03.2009 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет.  
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 21,50. Наклад 200 прим. Зам. № 39.

---

**Видавництво Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20